

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIAIS NA FAMÍLIA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO (IN)SUCESSO EM CIÊNCIAS:**

**FONTES DE CONTINUIDADE E DE DESCONTINUIDADE ENTRE OS
CÓDIGOS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA**

VOLUME UM

Faculdade de Psicologia
Instituto de Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

Isabel Maria Correia Pestana Ferreira das Neves

CIEFCUL

Nº _____

**Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação
apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa**

PROFESSOR ORIENTADOR: Ana Maria Morais

1991

RESUMO

A tese teve como objectivo central a pesquisa de componentes sociológicas do contexto pedagógico familiar que permitissem explicar a relação da classe social, raça e sexo com o aproveitamento diferencial dos alunos. Partindo de resultados evidenciados por trabalhos no âmbito da sociologia da educação que responsabilizam a família ou a escola pelo (in)sucesso dos alunos socialmente diferenciados, a presente investigação pretende ampliar e aprofundar o significado daqueles resultados através do estudo da influência da interacção dos contextos de socialização primária (família) e de socialização secundária (escola) no aproveitamento em ciências.

O estudo incidiu sobre uma população heterogénea (classe social, raça e sexo) de 80 alunos (e respectivos pais e mães) de uma escola preparatória da periferia de Lisboa que, no decurso do 5º e 6º anos de escolaridade (1988-1989 e 1989-1990), se mantiveram distribuídos, na disciplina de Ciências da Natureza, por três práticas pedagógicas distintas, mas implementadas pela mesma professora.

Da teoria de Bernstein, particularmente dos modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico, retirámos os conceitos operativos que possibilitaram a análise dos contextos familiar e escolar dentro de um mesmo quadro conceptual. A um nível mais geral, o conceito de código e, a um nível mais específico, os conceitos de classificação e de enquadramento, constituíram os instrumentos teóricos que serviram de base à construção de indicadores empíricos necessários às análises relacionais pretendidas.

A aplicação da teoria, quer ao nível das interacções que consubstanciam as relações de poder e de controlo na família e na escola, quer ao nível das representações simbólicas que definem os contextos, discursos e práticas na família e na escola, envolveu uma especificação dos seus conceitos demasiado abstractos, de forma a torná-los operacionais no âmbito de uma análise subtil da relação família-escola. A construção e aplicação de instrumentos conceptuais de análise, baseados na teoria de Bernstein, constituiu, assim, outro dos objectivos da investigação.

A pesquisa integrou, no seu conjunto, várias análises, com metodologias específicas, em que se pretendeu articular dados de natureza quantitativa com outros de carácter qualitativo.

O trabalho realizado mostra a importância que deve ser atribuída, na investigação educacional, aos múltiplos factores envolvidos na socialização primária e secundária da criança que podem ser responsáveis pelo aproveitamento deferencial em ciências. Os resultados obtidos dão um contributo na validação da teoria de Bernstein, sugerindo que o posicionamento diferencial adquirido pela criança na família/comunidade e que o seu acesso, na família, a ordens diferentes de significados e a formas distintas de realização desses significados (nos contextos instrucional e regulador), constituem factores que intervêm na relação entre classe social/raça/sexo e o (in)sucesso em ciências.

Os resultados apoiam a hipótese que o (in)sucesso escolar pode ser explicado pela (des)continuidade nas relações de poder e de controlo que caracterizam as práticas instrucional e reguladora da família e da escola. De um modo geral, os resultados sugerem que as famílias dos grupos sociais mais baixos tendem a privilegiar práticas pedagógicas reguladas por enquadramentos fortes e que, inicialmente, uma prática pedagógica escolar com estas características tende a ser mais favorável ao aproveitamento, em ciências, das crianças pertencentes a esses grupos. Contudo, ao considerarmos o aproveitamento em ciências ao fim de dois anos de escolaridade, temos razões para crer que prática(s) pedagógica(s) escolar(es) de enquadramentos mais fracos, ainda que colocando inicialmente os alunos mais desfavorecidos em situação de desvantagem (dada a descontinuidade relativamente à prática pedagógica familiar), se revela(m), após um certo período de adaptação dos alunos, mais favorável(eis) para esbater o fosso inicialmente existente entre grupos socialmente distintos.

Palavras chave:

Classe social; prática pedagógica oficial; prática pedagógica local, aproveitamento em ciências

AGRADECIMENTOS

Desejo expressar em primeiro lugar o meu agradecimento à Professora Ana Maria Morais que, na qualidade de minha orientadora de tese, foi inexcelsível na capacidade e disponibilidade em me ajudar a resolver muitos dos problemas da tese. Para além do incentivo intelectual proporcionado pelas discussões mantidas ao longo do trabalho, as suas críticas pertinentes e sugestões brilhantes e o seu empenho e dedicação sem limites constituíram factores extremamente valiosos para levar a bom termo a investigação que realizei.

Ao professor Basil Bernstein, devo o interesse manifestado pelo meu trabalho que se traduziu em críticas e opiniões que me ajudaram a melhorar aspectos relacionados com a aplicação da sua teoria.

Agradeço à minha colega de projecto, Dulce Peneda, não só a ajuda que me deu, na recolha dos dados junto das famílias, e na organização gráfica de alguns dados, como também o seu apoio afectivo. Às colegas Fernanda Fontinhas e Helena Antunes agradeço-lhes a cedência de alguns dados que integrei nas minhas análises. À colega Ana Medeiros que, pelo seu profissionalismo e empenho, tornou possível a concretização da experiência na sala de aula, quero também expressar o meu sincero agradecimento.

Gostaria também de dirigir uma palavra especial de agradecimento aos Conselhos Directivo e Pedagógico da Escola Preparatória da Damaia que, pelas facilidades concedidas e pela abertura ao projecto, tornaram possível o trabalho de pesquisa na escola e junto das famílias.

A todos os alunos e respectivos pais e mães, a minha gratidão pela disponibilidade e boa vontade manifestadas. Sem a sua colaboração a pesquisa não teria sido possível.

À Cristina Pinto que, com eficiência e grande sentido de responsabilidade dactilografou a maior parte do trabalho e também à Rosa Santos que a ajudou nessa tarefa, agradeço-lhes a dedicação e compreensão reveladas.

À JNICT - Junta Nacional de Investigação Científica e à Fundação Gulbenkian, pelo apoio financeiro dado ao projecto ESSA, em que a tese se insere, devo-lhes indirectamente o meu agradecimento.

Agradeço ainda ao Departamento de Educação as facilidades concedidas durante o período em que preparei a tese.

Finalmente, quero dirigir um agradecimento muito especial ao meu marido e meus dois filhos, Filipe e Sofia, que de várias formas e à sua maneira manifestaram o seu apoio e me ajudaram a ultrapassar os momentos mais difíceis.

ÍNDICE

VOLUME I	Página
Resumo	I
Agradecimentos	III
Índice	V
Quadros e figuras	XIX
 INTRODUÇÃO	 XXVII
 CAPÍTULO UM: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	 1
1. INTRODUÇÃO	3
2. PRESSUPOSTOS E ANTECEDENTES DO ESTUDO	6
2.1. Razões da dimensão sociológica do estudo e do foco particular na teoria de Bernstein ...	6
2.2. A investigação no âmbito do (in)sucesso escolar	14
2.2.1. Breve referência a estudos desenvolvidos no domínio da psicologia	15
2.2.2. Breve referência a estudos desenvolvidos no domínio da sociologia	20
2.2.3. Trabalhos realizados no âmbito da teoria de Bernstein	25
2.3. Delimitação da temática do estudo	30

	Página
3. MODELO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	33
3.1. Nota introdutória	33
3.2. Alguns aspectos da teoria de Bernstein	34
3.2.1. O modelo de reprodução cultural: classe social e código	34
3.2.2. O modelo do discurso pedagógico: princípios do- minantes da sociedade e prática pedagógica	39
3.3. Desenvolvimento do modelo - problema e hipó- teses	44
NOTAS E REFERÊNCIAS	49
BIBLIOGRAFIA	52
APÊNDICE: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	71
 CAPÍTULO DOIS: INTRODUÇÃO AO ESTUDO EMPÍRICO	 81
1. INTRODUÇÃO	83
2. VARIÁVEIS USADAS NA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DA FAMÍLIA	84
2.1. Nota introdutória	84
2.2. Os índices de classe social	86
2.2.1. Profissão do pai e da mãe	90
2.2.2. Habilitação acadêmica do pai e da mãe	95
2.3. A raça	99

	Página
2.4. O grau de participação da família em agências sociais	100
3. VARIÁVEIS RELACIONADAS COM O CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA	104
3.1. Posicionamento da criança na família/comunidade	105
3.2. Orientação de codificação da família e sua realização no contexto de socialização primária	107
3.3. Prática pedagógica e espaço pedagógico da família	109
4. VARIÁVEIS RELACIONADAS COM O CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA	111
4.1. Prática pedagógica da escola	113
4.2. Aproveitamento escolar	114
5. OUTRAS VARIÁVEIS	118
6. A AMOSTRA - SELECÇÃO, COMPOSIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO .	120
6.1. Amostra global	121
6.2. Sub-amostra	131
6.3. Amostra piloto	135
NOTAS E REFERÊNCIAS	138
BIBLIOGRAFIA	150

	Página
CAPÍTULO TRÊS: O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA...	153
1. INTRODUÇÃO	155
2. ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS MODALIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA USADAS NA INVESTIGAÇÃO	157
2.1. Foco da análise	157
2.2. Os conceitos de classificação e de enquadra- mento como instrumentos de análise	161
2.3. Os perfis teóricos: análise comparativa	166
2.4. Considerações finais	250
3. CONTRIBUTO DO ESTUDO PARA UMA TEORIA SOCIOLÓGI- CA DE INSTRUÇÃO	255
NOTAS E REFERÊNCIAS	263
BIBLIOGRAFIA	267
 CAPÍTULO QUATRO: O POSICIONAMENTO DA CRIANÇA COMO COMPONENTE DIFERENCIAL NO CON- TEXTO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA .	 271
1. INTRODUÇÃO	273
2. O CONCEITO DE POSICIONAMENTO NO QUADRO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	274
3. FINALIDADES E HIPÓTESES EXPLORATÓRIAS	277
3.1. O posicionamento na comunidade	278

	Página
3.2. O posicionamento na família	280
3.3. O posicionamento na interacção família-escola	284
4. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EXPERIMENTAL	287
4.1. Procedimentos de análise e de codificação dos dados sobre o posicionamento na comunidade ..	288
4.2. Procedimentos de análise e de codificação dos dados sobre o posicionamento na família	294
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	299
5.1. Posicionamento na comunidade de crianças de grupo social,raça e sexo diferentes	299
5.2. Posicionamento na família de crianças de grupo social, raça e sexo diferentes	307
5.3. Posicionamento diferencial da criança na família/comunidade e aproveitamento escolar ..	312
5.4. Efeito mediador do contexto de socialização secundária na relação entre o posicionamento e o aproveitamento escolar	314
6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	324
7. CONTRIBUTO DA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO NO ÂMBITO DE ESTUDOS DA PSICOLOGIA SOCIAL.....	326
NOTAS E REFERÊNCIAS	329
BIBLIOGRAFIA	335

CAPÍTULO CINCO: A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA COMO COMPONENTE DIFERENCIAL NO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA	339
1. INTRODUÇÃO	341
2. PLANO DO ESTUDO E HIPÓTESES.....	342
3. ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO GERAL - DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EXPERIMENTAL	345
3.1. Descrição dos indicadores	345
3.2. Procedimentos de obtenção e de classificação dos dados	347
3.2.1. Estruturação e aplicação do instrumento de análise	347
3.2.2. Estudo piloto	349
3.2.3. Classificação dos dados	351
3.3. Análise e interpretação dos resultados	355
3.3.1. Relação entre a orientação de codificação e a classe social, raça e sexo	355
3.3.2. Influência mediadora da participação em actividades sociais na orientação de codificação dos grupos sociais mais desfavorecidos	364
3.3.3. Orientação de codificação da família e aproveitamento em ciências	371
3.3.4. O posicionamento do aluno no contexto familiar como componente mediadora da relação en-	

	Página
tre a orientação de codificação da família e o aproveitamento em ciências	379
3.3.5. Efeito mediador do contexto escolar na relação entre as características do contexto familiar e o aproveitamento escolar	383
4. ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO NO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA - DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EXPERIMENTAL	394
4.1. Foco da análise	394
4.2. Metodologia usada na obtenção e análise dos dados	396
4.3. Análise e interpretação dos resultados	399
4.3.1. Relação entre a orientação de codificação da família e a sua realização no contexto de socialização cognitiva	399
4.3.2. Relação entre o processo de socialização cognitiva da família e o aproveitamento diferencial dos alunos	406
4.3.3. Influência da prática pedagógica da escola sobre o aproveitamento dos alunos sujeitos na família a processos diferenciais de socialização cognitiva	413
NOTAS E REFERÊNCIAS	417
BIBLIOGRAFIA	424
APÊNDICE : TABELA DE DADOS	427

	Página
CAPÍTULO SEIS: O CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR ..	431
Secção I - Conceptualização e metodologia	433
1. INTRODUÇÃO	435
2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO FAMILIAR	436
2.1. Introdução de um modelo teórico	437
2.2. Parâmetros de análise	440
2.3. Desenvolvimento dos instrumentos conceptuais..	443
3. METODOLOGIA	452
3.1. O recurso à entrevista - algumas considera- ções metodológicas	452
3.2. Estruturação da entrevista	458
3.2.1. Considerações gerais	458
3.2.2. Guião da entrevista	462
3.3. Realização da entrevista	476
3.4. Estudos piloto	479
NOTAS E REFERÊNCIAS	483
Secção II - Estudo experimental de alguns contex- tos pedagógicos familiares	487
1. OS CASOS ESTUDADOS - SELECÇÃO E CARACTERIZAÇÃO ...	489
1.1. Critérios de selecção	489

	Página
1.2. Contributo de dados adicionais sobre os contextos familiar e escolar na caracterização dos casos seleccionados	497
2. ANÁLISE DOS DADOS	502
2.1. Família Z34	504
2.1.1. Análise da entrevista da mãe	504
2.1.2. Análise da entrevista do pai	512
2.1.3. Caracterização da modalidade de código educacional da família	522
2.2. Família Z36	525
2.2.1. Análise da entrevista do pai	525
2.2.2. Análise da entrevista da mãe	534
2.2.3. Caracterização da modalidade de código educacional da família	543
2.3. Família X75	545
2.3.1. Análise da entrevista do pai	545
2.3.2. Análise da entrevista da mãe	551
2.3.3. Caracterização da modalidade de código educacional da família	559
2.4. Família X79	562
2.4.1. Análise da entrevista do pai	562
2.4.2. Análise da entrevista da mãe	569
2.4.3. Caracterização da modalidade de código educacional da família	

	Página
nal da família	576
2.5. Família X84	579
2.5.1. Análise da entrevista do pai	579
2.5.2. Análise da entrevista da mãe	587
2.5.3. Caracterização da modalidade de código educacio- nal da família	600
NOTAS E REFERÊNCIAS	603
Secção III - Discussão e conclusões	605
1. ANÁLISE COMPARATIVA DOS CÓDIGOS PEDAGÓGICOS FA- MILIARES	607
2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	612
BIBLIOGRAFIA	621
CAPÍTULO SETE: CONCLUSÃO GERAL	625
1. INTRODUÇÃO	627
2. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO	629
2.1. Posicionamento da criança na família/comuni- dade	629
2.1.1. O posicionamento na família/comunidade e a rela- ção entre classe social/raça/sexo e (in)sucesso em ciências	629
2.1.2. Influência da prática pedagógica da escola na	

	Página
relação entre o posicionamento na família/co- munidade e o (in)sucesso em ciências	631
2.2.Orientação de codificação da família	633
2.2.1. A orientação de codificação da família e a re- lação entre classe social/raça/sexo e (in)su- cesso em ciências	634
2.2.2. Participação em actividades sociais e orienta- ção de codificação dos grupos sociais mais des- favorecidos	637
2.2.3. Efeito interactivo da orientação de codificação da família e do posicionamento da criança na fa- mília/comunidade no (in)sucesso em ciências	639
2.2.4. Influência da prática pedagógica da escola na relação entre a orientação de codificação da fa- mília e o (in)sucesso em ciências	641
2.2.5. Influência da orientação de codificação e do processo de socialização cognitiva da família no aproveitamento em ciências	644
2.3. Relação entre os códigos de transmissão educacional da família e da escola e (in) sucesso em ciências	647
3. CONTRIBUTO DO ESTUDO NO ÂMBITO DO PROBLEMA INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA E PRÁ- TICA EDUCACIONAIS.....	653
4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	658
5. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	659
NOTAS E REFERÊNCIAS	661

	Página
BIBLIOGRAFIA GERAL	663
 VOLUME II	
ANEXO I: QUESTIONÁRIOS	4
Questionário A1	5
Questionário F1	9
Questionários A2a e A2b	17
Questionários A3a e A3b	21
Questionários F2 e F3	25
 ANEXO II: ENTREVISTAS	33
Família Z34	34
Família Z36	76
Família X75	126
Família X79	166
Família X84	198
 ANEXO III: TABELAS DE DADOS	280
Matriz de dados	281
Tabela de correlações	290
Estatística sumária	300
Análises de variância	309

	Página
Análises de variância (cap. 4)	318
Análises de variância (cap. 5)	330

QUADROS E FIGURAS

	Página
 CAPÍTULO UM	
Figura 1.1 - <i>Relações de classe, código e reprodução/ /transformação cultural</i>	37
Figura 1.2 - <i>Produção e reprodução do discurso pedagógi- co</i>	41
Figura 1.3 - <i>Modelo teórico da investigação</i>	46
 CAPÍTULO DOIS	
Quadro 2.1 - <i>Distribuição final da amostra, segundo o nível socio-económico, raça e sexo e em re- lação com a prática pedagógica/turma</i>	122
Quadro 2.2 - <i>Distribuição inicial da amostra, segundo o nível socio-económico, raça e sexo e em relação com a prática pedagógica/turma</i>	127
Quadro 2.3 - <i>Distribuição dos alunos que reprovaram no 5º ano a Ciências da Natureza , segundo o nível socio-económico, raça, sexo e prá- tica pedagógica</i>	129
Quadro 2.4 - <i>Distribuição final da sub-amostra, de acor- do com o nível socio-económico, raça e sexo e em relação com a prática pedagógica/turma</i>	132
Quadro 2.5 - <i>Distribuição inicial da sub-amostra, de acordo com o nível socio-económico, raça e sexo e em relação com o aproveitamento global diferencial nas três práticas pe- dagógicas</i>	134

Quadro 2.6 - Distribuição da amostra piloto, segundo o nível socio-económico, raça e sexo e sua representatividade em relação à amostra experimental global.....	137
--	-----

CAPÍTULO TRÊS

Figura 3.1 - Escalas dos valores relativos de classificação e de enquadramento (e sua correspondência) usadas na caracterização das relações que definem os perfis teóricos de modalidades diferenciais de código pedagógico	165
Quadro 3.1 - Caracterização sociológica do contexto da sala de aula, de acordo com três modalidades distintas de código pedagógico	248

CAPÍTULO QUATRO

Quadro 4.1- Relação entre o nível socio-económico do pai e da mãe e o posicionamento diferencial da criança na comunidade	301
Quadro 4.2- Relação entre o nível socio-económico familiar e o posicionamento diferencial da criança na comunidade	303
Quadro 4.3- Relação entre o nível socio-económico familiar e o posicionamento diferencial na comunidade de crianças de sexo diferente	304
Quadro 4.4- Relação entre o nível socio-económico familiar e as relações de comunicação dos(as) filhos(as) com a mãe e com o pai	308
Quadro 4.5- Relação entre o nível socio-económico fami-	

	liar e as relações de comunicação com a mãe e com o pai de crianças de sexo diferente	310
Figura 4.1-	Evolução do aproveitamento em ciências de alunos diferencialmente posicionados na família/comunidade	315
Figura 4.2-	Evolução do aproveitamento cognitivo nas capacidades de aquisição de alunos diferencialmente posicionados na família/comunidade e em relação com a prática pedagógica de ciências	316
Figura 4.3-	Evolução do aproveitamento cognitivo nas capacidades de utilização de alunos diferencialmente posicionados na família/comunidade e em relação com a prática pedagógica de ciências	317
Quadro 4.6-	Relação entre o posicionamento na família/comunidade de alunos de sexo diferente e o seu aproveitamento cognitivo, inicial e final, nas capacidades de aquisição (CB1 e CB6) e de utilização (CE1 e CE6)	319
Figura 4.4-	Evolução do aproveitamento em ciências das raparigas e dos rapazes diferencialmente posicionados na família/comunidade	322

CAPÍTULO CINCO

Figura 5.1-	Relação entre a habilitação académica dos pais/mães e a sua orientação de codificação (nas áreas científica e social)	357
Figura 5.2-	Efeito mediador da raça na relação entre a habilitação académica dos pais/mães e a sua orientação de codificação (nas áreas científica e social)	362

Quadro 5.1-	<i>Distribuição dos pais/mães de raça branca e de estatuto académico baixo, de acordo com o seu grau de participação em actividades sociais e sua orientação de codificação (nas áreas científica e social)</i>	365
Figura 5.3-	<i>Relação entre a orientação de codificação dos pais/mães, de estatuto académico baixo e de raça branca, e a sua participação em actividades sociais</i>	368
Quadro 5.2-	<i>Distribuição dos alunos de acordo com a relação entre o seu nível de aproveitamento cognitivo inicial em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização) e a orientação de codificação geral da família</i>	374
Quadro 5.3-	<i>Distribuição dos alunos de nível socio-económico baixo e de diferente raça, de acordo com a relação entre o seu nível de aproveitamento cognitivo inicial em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização) e a orientação de codificação geral da família</i>	377
Figura 5.4-	<i>Efeito interactivo do posicionamento da criança na família/comunidade e da orientação de codificação da família sobre o aproveitamento cognitivo inicial em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização)</i>	381
Quadro 5.4-	<i>Distribuição dos alunos de acordo com a relação entre o seu nível de aproveitamento cognitivo final em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização) e a orientação de codificação geral da família</i>	384
Figura 5.5-	<i>Evolução do aproveitamento cognitivo em ciências (nas capacidades de aquisição) de alunos</i>	

	cuja família diferem quanto à sua orientação de codificação	386
Figura 5.6-	Evolução do aproveitamento cognitivo em ciências (nas capacidades de utilização) de alunos cuja família diferem quanto à sua orientação de codificação	389
Figura 5.7-	Relação entre orientação de codificação da família e o aproveitamento cognitivo final em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização), mediada pelo posicionamento da criança no contexto familiar	390
Figura 5.8-	Fluxograma da distribuição dos alunos (de nível socio-económico baixo) por prática pedagógica e de acordo com a orientação de codificação diferencial dos pais/mães	393
Figura 5.9-	Fluxograma da distribuição dos alunos (de nível socio-económico baixo) por prática pedagógica e de acordo com o seu posicionamento diferencial no contexto familiar	393
Quadro 5.5-	Distribuição dos pais/mães de diferente nível socio-económico em função da relação entre a sua orientação de codificação e os significados privilegiados no contexto de socialização cognitiva dos filhos	400
Figura 5.10-	Relação entre orientação de codificação dos pais/mães e o processo diferencial de socialização cognitiva	402
Quadro 5.6-	Distribuição dos pais e das mães, de acordo com a relação entre a sua orientação de codificação global e o processo usado na socialização cognitiva dos filhos	404

Quadro 5.7-	<i>Influência do processo de socialização cognitiva do pai e da mãe sobre o aproveitamento inicial em ciências</i>	407
Quadro 5.8-	<i>Relação entre o processo de socialização cognitiva da família e os aproveitamentos inicial e final em ciências</i>	410
Quadro 5.9-	<i>Influência mediadora da prática pedagógica da escola na relação entre o processo de socialização cognitiva da mãe e o aproveitamento em ciências</i>	414
Quadro 5.10-	<i>Tabela de dados relativos à orientação de codificação global dos pais/mães e sua realização no contexto de socialização cognitiva dos filhos</i>	429

CAPÍTULO SEIS

Figura 6.1-	<i>Modelo teórico do código de transmissão educacional no contexto familiar</i>	438
Quadro 6.1-	<i>Distribuição dos alunos seleccionados, de acordo com a raça, sexo e nível socio-económico familiar e de acordo com a sua posição relativa quanto ao aproveitamento inicial em ciências, nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1).....</i>	491
Quadro 6.2-	<i>Aproveitamento inicial em ciências (nas capacidades de aquisição - CB1 e de utilização - CE1) dos alunos seleccionados e as médias do aproveitamento obtido pelo seu grupo (raça e nível socio-económico) e pela globalidade dos alunos quando submetidos à mesma prática pedagógica da</i>	

escola	496
Quadro 6.3- Caracterização dos casos seleccionados, de acordo com as relações sociais de comunicação dos alunos (nos contextos familiar e escolar) e com a orientação de codificação da família para os significados e realização desses significados no processo de socialização cognitiva dos filhos	499
Quadro 6.4- Caracterização de algumas componentes do espaço pedagógico local dos alunos, de diferente raça e nível socio-económico, seleccionados para estudo	501
Quadro 6.5- Modalidades de código educacional da família e sua relação com as modalidades de código educacional usadas na disciplina de ciências.....	609

INTRODUÇÃO

O texto da tese consta de dois volumes. O primeiro contém o estudo empírico que constituiu o trabalho de investigação e o segundo inclui os anexos.

No volume dedicado ao estudo empírico, começamos por apresentar o contexto da investigação, fazendo-se uma breve referência aos pressupostos teóricos e a alguns trabalhos (no domínio da psicologia, da psico-sociologia e da sociologia) que condicionaram a definição da temática do estudo. Alguns aspectos da teoria de Bernstein - teoria que serviu de suporte conceptual da investigação - são ainda genericamente abordados, seguindo-se a apresentação do modelo teórico que desenvolvemos e do qual derivámos as hipóteses gerais que orientaram a pesquisa.

Precedendo os capítulos que contém as análises específicas que integraram a pesquisa, incluímos um capítulo introdutório ao estudo empírico, no qual descrevemos os procedimentos e condicionanismos que presidiram à selecção e distribuição da amostra e fazemos referência às variáveis seleccionadas para estudo e aos métodos usados na obtenção e codificação dos respectivos dados.

Dada a importância especial atribuída , no estudo, ao contexto social da escola, como mediadora da relação entre o contexto familiar e o (in)sucesso em ciências, dedicamos um capítulo (capítulo três) à caracterização sociológica dos perfis teóricos das práticas pedagógicas implementadas, na disciplina de ciências, durante o período de investigação.

Seguem-se os capítulos dedicados às análises relacionadas com o estudo do contexto de socialização familiar. A análises descritas nos capítulos quatro e cinco são fundamentalmente quantitativas e centram-se na influência mediadora de componentes do contexto de socialização primária - posicionamento da criança na família/comunidade e orientação da codificação da

família - sobre a relação entre a classe social/raça/sexo e o aproveitamento em ciências. A análise descrita no capítulo seis refere-se a um estudo qualitativo do contexto pedagógico familiar, baseado em casos particulares (seleccionados da amostra) e que traduz uma exploração mais pormenorizada e aprofundada das características que definem a modalidade de código educacional usada na família. A extensão desta análise levou-nos a subdividir o capítulo seis em três secções, de forma a facilitar a sua consulta; na primeira secção, referimo-nos à conceptualização e à metodologia, na segunda, descrevemos as características dos casos estudados e apresentamos a análise dos dados e, na terceira, incluimos a discussão e as conclusões.

O último capítulo do primeiro volume é dedicado à conclusão global do estudo. Nele se apresenta, em síntese, a relação entre os resultados sugeridos pelas diferentes análises que integraram a pesquisa, seguindo-se uma discussão dos aspectos que, em nosso entender, traduzem algumas das principais implicações do estudo ao nível da educação. Questões relacionadas com as limitações do estudo e sugestões para futuros trabalhos na mesma área são ainda referidos neste capítulo.

No segundo volume apresentamos os questionários construídos para obter os dados necessários às análises desenvolvidas (Anexo I) e os textos integrais das entrevistas realizadas com as famílias que foram objecto do estudo qualitativo sobre o contexto pedagógico familiar (Anexo II). Este volume contém ainda um anexo (Anexo III) com a matriz dos dados usados para fins estatísticos, a tabela de correlações, a estatística sumária e os quadros resultantes das análises de variância utilizadas, particularmente, nos estudos sobre o posicionamento da criança na família/comunidade (capítulo quatro) e sobre a orientação de codificação da família (capítulo cinco).

CAPÍTULO UM

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

A investigação desenvolvida no âmbito do Projecto ESSA (*Estudos Sociológicos da Sala de Aula*)¹ em que a presente tese se insere, inclui duas vertentes principais de análise que convergem no sentido de responder à questão ampla do significado sociológico da interacção família-escola no aproveitamento diferencial em ciências. Uma das vertentes explora a relação entre os padrões de aproveitamento dos alunos e algumas componentes do contexto de socialização primária, nomeadamente com a forma tomada pelos discursos e práticas da família em contextos instrucionais e reguladores específicos. A segunda vertente explora a influência de diferentes práticas pedagógicas da escola no aproveitamento cognitivo e desenvolvimento socio-afectivo de crianças de grupos socio-culturais distintos (classe social, raça e sexo). Mediante a confluência das duas dimensões - que surgiu no sentido de dar continuidade à linha de investigação *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, iniciada em Portugal por Ana Morais em 1984 - o referido projecto tem como finalidade última encontrar, através de sucessivas aproximações/reformulações, prática(s) pedagógica(s) que contribua(m) para o desenvolvimento de competências cognitivas e de disposições socio-afectivas tendentes a diminuir o fosso criado pelas desigualdades socio-culturais dos alunos.

Enquanto parte do citado Projecto, o estudo que realizámos representa um contributo para explorar a influência da interacção família-escola no aproveitamento diferencial em ciências e apoia-se fundamentalmente na teoria de Bernstein sobre os processos de reprodução cultural. Ao investigar componentes sociológicas do contexto pedagógico familiar e padrões diferenciais de aproveitamento escolar, o trabalho desenvolvido procura sugerir fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola; na sua dimensão empírica, o interesse do estudo reside na procura de razões associadas à família e à escola que permitam explicar a relação frequentemente enunciada entre a origem de classe e o aproveitamento escolar. Para além

da sua natureza empírica, o trabalho representa simultaneamente uma tentativa de exploração extensiva da teoria de Bernstein através de uma abordagem em que se pretende tornar os conceitos extremamente abstractos desta teoria em instrumentos conceptuais mais simples, susceptíveis de aplicação empírica ao nível de diferentes contextos e relações.

Dentro desta perspectiva, a tese traduz um trabalho de índole simultaneamente teórica e empírica, tendo em consideração duas amplas finalidades:

- (a) Do ponto de vista teórico, é nosso objectivo construir indicadores que sirvam, em estudos posteriores, para desenvolver uma análise sociológica mais detalhada da família e da escola com base em conceitos menos inclusivos da teoria de Bernstein; pretende-se com estes indicadores fornecer directrizes para a(s) prática(s) pedagógica(s) dos professores, através de uma maior explicitação dos conceitos desenvolvidos na teoria de Bernstein e que, a nosso ver, contém o potencial para explorar vias de construção de uma teoria sociológica de aprendizagem e de instrução.
- (b) Do ponto de vista empírico, o estudo traduz uma aplicação da teoria de Bernstein à análise de processos pedagógicos diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso escolar, tendo em vista explorar hipóteses explicativas sobre a relação entre classe social/raça - socialização primária - aproveitamento diferencial em ciências.

Considerando que no presente estudo pretendemos um conhecimento alargado dos factores sociológicos que, actuando na família e na escola, são responsáveis pelo sucesso/insucesso escolar, pensamos que, através do recurso à teoria de Bernstein, será possível ampliar o significado sociológico do insucesso na escola. Ao mesmo tempo, entendemos que uma maior compreensão

desse significado ajudará a encontrar vias de actuação tendentes a reduzir o insucesso. Por outro lado, acreditamos que, atendendo ao seu foco teórico, este estudo poderá dar um contributo importante para a compreensão não só de resultados de outras investigações de natureza sociológica, como de alguns resultados encontrados em investigações, no domínio da psicologia da educação e da psicologia social que também abordam a influência das componentes familiar e escolar no rendimento académico das crianças.

Dado que atribuímos uma ênfase especial à exploração e aplicação empírica da teoria de Bernstein, a revisão da literatura por nós efectuada é fundamentalmente centrada em trabalhos desenvolvidos no âmbito daquela teoria. Embora fazendo também algumas referências adicionais a estudos realizados no domínio do ensino das ciências e da análise social da educação (particularmente em Portugal), não foi nosso objectivo dar relevo na tese a uma apresentação exhaustiva da revisão efectuada. Ao decidirmos investir na dimensão investigativa do estudo que, pela sua amplitude e diversidade, conduziu a um desenvolvimento e descrição bastante extensos, a referência a outros trabalhos assume, por razões de espaço, papel secundário e restrito no âmbito da tese. Assim, aquela referência deve ser encarada apenas com o objectivo de situar o leitor em relação aos principais antecedentes teóricos e empíricos que nortearam a delimitação do problema central a investigar. Optámos, pelas razões referidas, por não apresentar um capítulo exclusivamente dedicado à revisão da literatura; em sua substituição, abordamos neste capítulo alguns dos estudos que considerámos mais relevantes para a definição da nossa temática e levantamento do problema e, sempre que oportuno, fazemos alusão nos restantes capítulos a trabalhos que mais directamente possam estar relacionados com as análises neles descritas.

A tentativa de concretização dos conceitos de Bernstein no sentido da sua aplicação na análise da família e da prática pedagógica da escola envolveu necessariamente uma recontextua-

lização da teoria. Embora mantendo-nos próximas da mensagem expressa pela teoria, os conceitos foram concretizados e explorados em função da forma como os recontextualizámos e como tal devem ser tomados no contexto da investigação.

No presente capítulo é nosso objectivo apresentar as razões que nos levaram a optar pela teoria de Bernstein como suporte conceptual da investigação e referir alguns dos trabalhos que, especialmente realizados no âmbito desta teoria, nos deram pistas para a definição da problemática do estudo. De forma a explicitar o contributo da teoria no trabalho efectuado, desenvolvem-se alguns aspectos da teoria de Basil Bernstein com incidência especial nos modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico. A definição do problema e das hipóteses gerais que orientaram o estudo são ainda objecto de especificação neste capítulo, surgindo como resultado de um modelo teórico que construímos e que articula os instrumentos conceptuais desenvolvidos a partir da teoria de Bernstein.

2. PRESSUPOSTOS E ANTECEDENTES DO ESTUDO

2.1 Razões da dimensão sociológica do estudo e do foco particular na teoria de Bernstein

O facto de estarmos interessadas, por razões de formação inicial, na área do ensino das ciências, particularmente no âmbito da formação de professores e do desenvolvimento curricular, condicionou a investigação que temos vindo a realizar desde 1974. Primeiramente focadas em aspectos relacionados com os processos de ensino-aprendizagem na escola, os trabalhos realizados foram orientados por teorias de natureza psicológica e epistemológica. O paralelo que foi possível estabelecer entre a teoria e a prática, através de uma articulação constante entre o trabalho de investigação e o trabalho docente que mantivemos nos ensinos preparatório e secundário, deixaram antever muitas das dificuldades que as crianças mais desfavorecidas revelavam a

despeito da tentativa de implementação de processos de aprendizagem promissores de um alargamento do sucesso escolar.

A implementação de currículos de ciências que, pelo menos explicitamente, apenas têm fundamentado o seu potencial inovador para o sucesso em aspectos psicológicos da aprendizagem, tem conduzido a uma ausência de capacidade crítica dos professores quanto à natureza sociológica implícita da mensagem que eles contêm. O insucesso é comodamente atribuído aos alunos/famílias e não à escola - se os currículos têm em consideração as características psicológicas dos alunos e se há alunos cada vez melhores, que razões há para pensar que o problema reside na escola e nos professores? Contudo, a questão a levantar parece ser outra - o que se passa na família e na escola que, a despeito da inovação introduzida pelos currículos de ciências, justifica o insucesso crescente de alguns alunos e o sucesso crescente de outros? Quanto

A investigação desenvolvida em Portugal por Domingos (1987) na área do (in)sucesso em ciências e dentro de uma perspectiva sociológica deu um contributo importante no sentido de responder à última questão. O contacto directo com aquela investigação, realizada no âmbito da teoria de Bernstein, levou-nos a desenvolver um estudo extensivo sobre a obra de Bernstein e sobre muitos dos trabalhos empíricos com ela relacionados. O acesso a estes trabalhos motivou-nos para a importância da dimensão sociológica na área educacional e alertou-nos para o poder explicativo da teoria de Bernstein no quadro da relação família-escola e sua influência no envolvimento dos alunos na escola.

Ao rejeitar a bipolarização do papel atribuído à família e à escola no aproveitamento diferencial das crianças, a tese defendida por Bernstein traduz uma teoria cuja amplitude conceptual e poder explicativo nos permite traçar paralelismos entre os contextos familiar e escolar e, desta forma, proceder a um estudo comparativo consistente entre esses contextos dentro de um quadro analítico comum.

Outras teorias na área da sociologia da educação, carecendo normalmente de rigor conceptual e de capacidade de sistematização, revelam-se mais descritivas do que explicativas. De acordo com uma análise de Viegas² a ausência, nas teorias de resistência, de um corpo de conceitos definidos de forma precisa e o consequente recurso a termos descritivos tem impedido a sua generalização a diferentes contextos educacionais.

Embora existindo nesta área outras teorias explicativas, como é o caso da teoria de reprodução cultural de Bourdieu que permite uma abordagem sociológica da reprodução cultural e social em contextos educacionais através de conceitos de grande amplitude (conceitos de "campo" e de "habitus"), ainda assim ela não nos fornecia a amplitude necessária a uma análise da relação aos níveis estrutural e interaccional e que permitisse considerar dentro do mesmo quadro conceptual, situações de estabilidade e de mudança. Segundo Viegas³, esta teoria dá "uma definição bastante limitativa do objecto da sociologia da educação porque restringe a reprodução social/cultural da escola ao nível das classes sociais-negligenciando as outras formas de desigualdade social e também porque toma as fontes e mecanismos de resistência à reprodução social/cultural fora do seu campo de investigação teórica/empírica".

Bernstein (1990)⁴ ao argumentar que as teorias de reprodução e de resistência cultural deviam ter marcadores muito fortes que capacitem os teorizadores e investigadores para distinguir o "idêntico" ou "semelhante" da "variação" ou "mudança", afirma também que as teorias de reprodução cultural (de Bourdieu e Passeron), de resistência (de Willis) e de pedagogia crítica (de Giroux) não geram os princípios de descrição dos seus próprios objectos, isto é, não permitem uma descrição empírica das agências que constituem o foco da sua análise. Os conceitos que usam apelam para uma descrição mas limitam-se a especificar o que deve ser descrito, não fornecendo os princípios necessários a essa descrição. Segundo a perspectiva de Bernstein, estas teorias estão apenas interessadas em compreender como as relações

de poder são transmitidas pelo sistema educacional mas não se preocupam com a descrição do transmissor. Referindo-se à comunicação pedagógica, Bernstein afirma "sabemos o que ela transmite, mas qual é o transmissor? Sabemos o que ela transporta, mas qual é a estrutura que lhe permite ser transportada?"⁵.

Embora as teorias de reprodução cultural procurem descrever como as relações de poder são transmitidas através do sistema educacional, elas centram-se apenas no que é transmitido e, por isso, não têm gerado conceitos que possibilitem descrever o transmissor e compreender, portanto, como as relações de poder externas ao sistema educacional são por ele transmitidas. Os conceitos que geram têm uma função diagnóstica, referindo-se à fonte de uma patologia social e, por isso, tais teorias centram-se, na diagnose dessa patologia.

Pela aplicabilidade dos seus conceitos aos diferentes níveis da análise social, a teoria de Bernstein surgiu-nos como uma teoria cuja consistência tornava possível uma conceptualização dos contextos familiar (contexto de socialização primária) e escolar (contexto de socialização secundária) baseada em métodos semelhantes de avaliação. Além disso, e dado que a abordagem desenvolvida nesta teoria contém um potencial de mudança nas estruturas educacionais, ela revelava-se mais ajustada aos objectivos do nosso estudo.

Por um lado, ao argumentar que a desvantagem das crianças da classe trabalhadora, relativamente às crianças da classe média, deriva da forma como as relações de classe afectam o contexto social e a forma de transmissão, quer na família, quer na escola, Bernstein desenvolve dentro da sua teoria a base empírica para uma análise de interacção família-escola. Por outro lado, ao referir a existência de uma relação causal entre a estrutura das relações sociais e a estrutura da comunicação - da qual decorre a estabilidade das relações de poder mas também a possibilidade de alteração dessa estabilidade - a teoria de Bernstein aponta para algumas estratégias de mudança nas instituições educacionais.

Os trabalhos, em sociologia da educação, que se têm baseado em teorias com reduzido poder explicativo ou em teorias cujo poder explicativo não permite considerar a multiplicidade e o paralelismo dos factores através dos quais se manifesta a desigualdade social, têm centrado fundamentalmente as suas análises nas componentes do contexto escolar, raramente analisando a relação entre componentes equivalentes dos contextos familiar e escolar.

Pode-se argumentar que a teoria de Bernstein, ao ser alvo de numerosas e diversificadas críticas, também carece de rigor conceptual na explicação dos fenómenos sociais passíveis de serem observados na família e na escola, enquanto sistemas socio-culturais transmissores de conhecimentos e de valores.

Embora considerando muito interessante a discussão da polémica gerada à volta daquela teoria, não pretendemos neste trabalho centrarmo-nos nessa polémica. Por um lado, porque existindo uma vasta bibliografia relacionada com essa polémica⁶, decidimos por razões de espaço, dar à tese uma dimensão que procura mostrar que apesar das críticas de que tem sido alvo, ela é uma teoria que nos permite desenvolver trabalho empírico conceptualmente consistente na análise das relações família-escola. Por outro lado, porque entendemos que apesar da polémica e de algumas críticas serem pertinentes, elas referem-se na sua maioria à fase inicial da construção da teoria e carecem de fundamento. M?

Ao conotar a teoria de Bernstein como uma teoria de "deficit verbal", Gordon (1981) assume-se como um crítico severo relativamente a toda a obra afirmando que "qualquer exame da teoria de Bernstein coloca de imediato problemas, alguns dos quais praticamente intratáveis" e que Bernstein "não tem fornecido um estabelecimento compreensivo da sua teoria [...] uma vez que os seus escritos exibem alterações frequentes na terminologia, mudanças amplamente irreconhecíveis no foco, ambiguidades e situações obscuras [...]".⁷

Stubbs (1983) - que explora a controvérsia largamente divulgada que opõe Labov a Bernstein - refere que, para Labov (1972), "Bernstein falha em fornecer uma especificação linguística apropriada do conceito central de código e em relacionar a teoria com dados reais sobre o uso da linguagem no contexto [...] e que aquilo que Bernstein trata como diferenças de código são preferências meramente estilísticas entre os falantes"; por outro lado, Stubbs diz que "Bernstein tem acusado muito do trabalho americano sobre socio-linguística de ser conduzido a um nível teórico trivial, na medida em que ele não se relaciona com os problemas mais amplos da socialização da criança, da transmissão cultural e mudança e que esse trabalho está limitado a conceitos relativamente superficiais de 'contexto' e 'variedade de linguagem', negligenciando a análise dos problemas subjacentes mais profundos de como o conhecimento educacional é transmitido"⁸. Na sua óptica, Stubbs contesta a existência dos códigos afirmando que "o único sentido em que se poderia afirmar que os códigos existem é enquanto *construtos hipotéticos* que tentam explicar as diferenças de classe social no uso da linguagem e orientação cognitiva". Para Stubbs, "os códigos não são hipóteses úteis nem explicam os dados experimentais sobre o uso da linguagem porque as diferenças observadas entre grupos de falantes nunca são absolutas"⁹. Karabel e Halsey (1977), sugerem que é uma "questão aberta" se o trabalho de Bernstein pode ser generalizado a outras sociedades industriais ou se ele reflecte apenas as peculiaridades da sociedade britânica. Contudo, isto não significa que estes autores não reconheçam a importância da teoria de Bernstein.

King (1983), debruçando-se sobre a sociologia da organização escolar analisa e critica uma a uma as diversas publicações de Bernstein que vieram a constituir a obra "Class, codes and control - Towards a theory of educational transmissions" para levantar a questão "Que tipo de teoria?" A sua resposta é dada fundamentalmente na base de que "o trabalho de Bernstein deve ser classificado como parte de sociologia de educação "ortodoxa" e

não de "nova" sociologia de educação uma vez que de acordo com Gorbutt (1972) a primeira é caracterizada como incorporando o paradigma normativo em que a sociedade é explicada por leis e princípios ou, no caso de Bernstein, por códigos"¹⁰. Crítica ainda o facto das teorias serem geradas independentemente da pesquisa e que, quando elas têm sido testadas, se verifica que não explicam adequadamente os processos educacionais realizados empiricamente - "são explicações do que é imaginado ser, não do que realmente existe e, por isso, a existência real dos conceitos analíticos dos códigos, classificação e enquadramento, é muito duvidosa"¹¹.

Estes e outros aspectos críticos sobre o trabalho de Bernstein foi objecto de um estudo realizado por Atkinson (1985) que, em nosso entender, constitui um excelente ponto de referência relativamente à controvérsia em torno daquela teoria.

Como refere Atkinson (1985), numa obra em que apresenta com bastante pormenor uma introdução à teoria de Bernstein, "o debate e a controvérsia em torno das suas ideias têm sido frequentemente conduzidos na base de sucessivas deturpações de Bernstein [...]. Além disso, o trabalho de Bernstein é frequentemente abordado na literatura secundária de uma forma fragmentada. Raramente, se não mesmo sempre, é dada consideração adequada à totalidade e coerência da sua obra"¹². E mais adiante salienta que "a generalidade da sua obra, bem como a sua coerência e continuidade internas, é perdida de vista: ora é visto como um sociolinguista, ora como um teórico do currículo e da organização escolar, ora como um crítico da política e prática educacional. Raramente é visto como um dos mais originais e criativos sociólogos britânicos modernos - uma reputação que, acredito, ele preciosamente merece"¹³.

Atkinson, que na sua obra se debruça sobre as principais críticas ao trabalho de Bernstein, salienta a propósito da posição de Karabel e Halsey um aspecto que achamos de particular interesse, quanto à capacidade de generalização da teoria. Segundo Atkinson, contrariamente ao defendido por Karabel e

Halsey, a capacidade de generalização da teoria de Bernstein não é uma "questão aberta"; como afirma, "as ideias são contestadas mas isso é um assunto completamente diferente. Bernstein tem consistentemente olhado para posições teóricas europeias, especialmente francesas. Ele retirou inspiração não do regionalismo britânico mas do estruturalismo francês"¹⁴. E mais adiante, "uma das coisas notáveis é a extensão em que o debate, exploração e exemplificação das noções de linguagem de Bernstein são encontradas em diferentes culturas e linguagens"¹⁵.

Tyler (1984), que num trabalho de índole teórica desenvolve um inquério metodológico à teoria de transmissão educacional de Bernstein, salienta a utilidade desta teoria enquanto podendo enriquecer e informar abordagens mais convencionais da organização escolar. Sugere que a sociologia da escola necessita de uma abordagem evolutiva, como a que é fornecida pela teoria de Bernstein, de forma a ter em linha de conta as mudanças "estruturais profundas" em padrões da organização da escola. Como afirma, por detrás das dificuldades levantadas pela teoria de Bernstein, está o problema de tornar o seu trabalho teórico e abstracto num conjunto preciso de proposições empiricamente testáveis.

Não deixa de ser também pertinente referir o interesse recentemente manifestado pela comunidade científica da área da sociologia quanto ao trabalho desenvolvido por Bernstein, interesse que veio mostrar claramente que, a despeito da controvérsia que tem gerado, há um reconhecimento desta teoria enquanto estrutura conceptual com enorme poder explicativo e uma consciência do seu valor no quadro da sociologia da educação e da sociologia em geral¹⁶.

Num artigo recente, Watson-Gegeo (1991) aponta para a necessidade de uma viragem metodológica na área dos estudos sociais, defendendo a ideia de que apenas uma teoria com poder explicativo a diferentes níveis de análise poderá contribuir eficazmente para uma ampla compreensão dos factores que afectam as minorias culturais e a sua resposta na escola. Como afirma, a

"explicação, em contraste com a descrição, necessita integrar dados e interpretações ao macro e micro-níveis"; na sua argumentação estabelece ainda a diferença do que considera uma explicação "fina" e uma explicação "espessa", afirmando que enquanto a primeira "é aquela que resulta exclusivamente de uma micro ou de uma macro-análise", a segunda significa ter em consideração todas as influências micro e macro-contextuais relevantes e teoricamente salientes que participam numa relação sistemática do comportamento ou dos acontecimentos que se tentam explicar"¹⁷. Ao defender o uso de uma metodologia que contemple as dimensões *horizontal* e *vertical* que influenciam o comportamento e acontecimentos, dá relevo à necessidade de conjugar a análise do comportamento, interacções e acontecimentos tal como eles se desenrolam no tempo conjuntamente com as circunstâncias imediatas que os afectam (dimensão horizontal) com a análise das arenas institucionais de actividade dentro da cultura mais vasta e da sociedade que parecem ser externas ao contexto imediato mas que moldam de formas profundas o comportamento (dimensão vertical). Tal posição constitui um testemunho importante quanto ao interesse de uma teoria que contenha uma estrutura conceptual susceptível de aplicação empírica aos níveis macro e micro-contextuais. A teoria de Bernstein ao permitir, através de conceitos comuns e extensivos, uma abordagem horizontal e vertical dos fenómenos sociais, dá-nos a possibilidade de desenvolver uma explicação "espessa".

2.2 A investigação no âmbito do (in)sucesso escolar

Como anteriormente justificámos, a razão pela qual não descrevemos em pormenor a revisão bibliográfica que fizemos relativamente aos trabalhos no domínio do ensino das ciências em geral e no domínio da análise social da educação foi condicionada por limitações de espaço e pelo facto de se tratarem de estudos laterais ao foco da tese. Como a investigação realizada se centrou num campo ainda pouco explorado - isto é, a abordagem do aproveitamento escolar em ciências segundo uma perspectiva so-

ciológica que integra a relação entre os códigos da família e da escola - tivemos como preocupação principal, na tese, investir no trabalho empírico.

De qualquer modo, achámos importante fazer uma breve referência a alguns dos estudos que permitem situar a temática do nosso trabalho no contexto das principais linhas actuais de investigação sobre o ensino das ciências e no contexto de trabalhos desenvolvidos dentro de uma perspectiva sociológica dando, neste caso, especial atenção aos estudos realizados no âmbito da teoria de Bernstein.

2.2.1 BREVE REFERÊNCIA A ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO DOMÍNIO DA PSICOLOGIA

Integrada num determinado sistema socio-político, a educação tem, através dos tempos, constituído uma área onde se movem interesses e se inculcam valores tendentes a garantir o *status quo* dos princípios dominantes da sociedade e a satisfazer as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Ao assumir o papel de reprodutora social e cultural, a escola (através dos currículos, das condições de trabalho docente, do sistema de avaliação) assume-se como uma instituição que se propõe delinear um perfil de aluno (e de professor) em função dos interesses económicos, culturais e políticos da sociedade em que insere.

Neste quadro, o desenvolvimento tecnológico e científico, a que se vem assistindo neste século, tem lançado desafios à educação no sentido de investir num aumento do seu potencial educativo com a implementação de currículos mais ajustados às exigências do trabalho e com o alargamento da escolaridade obrigatória. Tais exigências que começaram por se fazer necessariamente sentir nos países industrializados, tiveram posteriormente as suas repercussões nos países dominados e dependentes economicamente daqueles.

Ao nível internacional, a comunidade científica ligada ao campo da educação interrogou-se sobre o rumo a dar ao ensino, de forma a responder eficazmente aos interesses e avanços de uma sociedade em mudança. Consciente ou inconscientemente o debate sobre a educação centrou-se preferencialmente em aspectos relacionados com as dimensões psicológica e epistemológica do processo de aprendizagem. Por um lado, por razões de tradição histórica da educação e, por outro lado, por razões ideológicas, a investigação no domínio da educação tem desenvolvido o seu campo de acção em áreas menos passíveis de controvérsia. O enorme manancial de linhas de investigação na área da psicologia educacional quando confrontado com a amplitude dos trabalhos na área da sociologia da educação constituiu, a nosso ver, um testemunho inequívoco das pressões sociais sobre o sistema educativo (quer na sua vertente teórica, quer na sua vertente prática).

Confrontados com um crescente insucesso escolar, principalmente notório com o acesso de um maior número de crianças à escola, educadores e políticos da educação empenharam esforços no sentido de mudar currículos, estratégias e sistemas de avaliação. A fundamentar as suas opções, socorreram-se de estudos preocupados em compreender a forma como as crianças constroem o seu conhecimento (correntes cognitivistas e desenvolvimentalistas) e em encontrar vias de actuação dos professores tendentes a promover um ensino mais eficaz em termos de produto educacional.

Um dos teóricos que indiscutivelmente tem servido de ali-cerce a muitos dos trabalhos desenvolvidos na área da psicologia educacional foi Piaget, cujas ideias sobre os estádios de desenvolvimento cognitivo da criança despoletaram (em particular, no âmbito do ensino das ciências) uma série de linhas de investigação, das quais uma das mais importantes tem sido desenvolvida por Shayer e Adey (1981, 1988). Centrando-se no desajustamento entre a exigência conceptual dos currículos de ciências e o desenvolvimento cognitivo das crianças, estes investigadores afirmam que, ao usar estratégias que exigem um nível de abstracção

que não está de acordo com o estágio em que se encontram os alunos, os professores poderão comprometer a aprendizagem e, consequentemente, o sucesso dos alunos; contudo, ao defenderem que o caminho a tomar não significa o abandono dos tópicos do currículo mas o seu tratamento a um nível compreensível para os alunos, têm estado empenhados em desenvolver estratégias de aceleração cognitiva, através de um programa (A.C.E.C.) que visa promover uma mudança no estágio de desenvolvimento cognitivo da criança através do emprego de tarefas específicas.

Em Portugal, Sequeira (1981) desenvolveu também uma investigação na área do desenvolvimento cognitivo, que, em linhas gerais, corresponde a uma aplicação das ideias de Piaget e Inhelder (1959) a uma faixa da população estudantil portuguesa.

Também baseado no trabalho de Piaget e na teoria do construto pessoal de Kelly (1955), a linha de investigação centrada na relação entre os conceitos da criança e os conceitos da escola tem tido um incremento notável em diversos países, nomeadamente em Portugal. Driver (1981, 1983, 1985), Osborne (1985), Viennot (1983) e Solomon (1983 a, b) são alguns dos investigadores que têm desenvolvido crescente trabalho nesta área, procurando conhecer os pré-conceitos que as crianças constroem através das suas próprias experiências e sugerir formas de actuação dos professores tendentes a evitar que essas pré-concepções (conceitos dos alunos) constituam um obstáculo à construção dos "novos" conceitos transmitidos pela escola. Embora defendendo que os conceitos que radicam na estrutura cognitiva das crianças são inicialmente adquiridos através das suas próprias experiências no contacto com o mundo que as rodeia, a maior parte destes trabalhos não tem sido sensível à influência do contexto social em que as crianças estão inseridas sobre o tipo de concepções que elas adquirem¹⁸. A possibilidade de cruzar esta linha de investigação baseada na psicologia cognitivista com trabalhos de natureza sociológica (sobre as diferentes vivências das crianças em função do contexto social da família/comunidade) poderia dar um contributo importante no

campo da pesquisa educacional. Uma primeira tentativa desta articulação é apresentada num trabalho realizado, em Portugal, por Chagas (1986) que, seguindo a perspectiva defendida por Domingos (1988), analisa concepções alternativas em ciências de crianças oriundas de diversos grupos sociais; embora pouco ambicioso em termos sociológicos, este estudo, pioneiro, apresenta resultados interessantes e promissores para futuros trabalhos, já que sugere padrões de pré-conceitos relacionados com a origem social da criança. Ainda em Portugal, vários estudos têm sido desenvolvidos na linha das concepções alternativas, dentro de uma perspectiva essencialmente psicológica. Entre outros, os trabalhos de Vasconcelos (1987), Freitas (1987), Cachapuz (1987) têm, no domínio de conceitos da física e da biologia, explorado as pré-concepções dos alunos de vários níveis de ensino e o efeito da aprendizagem sobre a mudança conceptual.

Uma outra linha de investigação que tem vindo a revelar-se promissora como via de combater o insucesso escolar e que tem tido uma aceitação e divulgação crescentes nos últimos anos baseia-se em estudos sobre a metacognição. Integrando-se igualmente na área da psicologia cognitivista, os estudos desta área têm como objectivo desenvolver estratégias educativas que ajudem o aluno a "aprender a pensar". Podendo considerar-se complementares dos trabalhos que visam a aceleração cognitiva, a linha de investigação referida tem tido um campo mais vasto de acção ao estender a sua aplicação aos processos de aprendizagem não apenas ao nível das ciências mas também ao nível de outras áreas curriculares. Em Portugal, o projecto DIANOIA¹⁹ investe nesta linha de investigação, podendo citar-se como referência os trabalhos de Cruz (1989), de Cruz e Lobo (1989), Gaspar (1987, 1989), Lobo (1989), Morais (1988, 1989), Novais e Cruz (1987), Salema (1989), Valente (1989) e Valente et al (1989).

Apesar de breve, a referência a estudos desenvolvidos no domínio da psicologia educacional, deixa antever a ênfase que tem sido dada à problemática do insucesso em ciências numa perspectiva que tem subvalorizado a influência do contexto social da

família e da escola nos processos que constituem o foco da investigação-acção. O seu contributo é extremamente importante tal como o é o contributo dado pelos estudos sobre a análise social da educação mas, possivelmente porque são escassos os estudos sociológicos relacionados com o aproveitamento em ciências, não tem sido desenvolvida investigação que integre as dimensões psicológica e sociológica numa abordagem globalizante do problema.

Os trabalhos desenvolvidos na área da psicologia social têm também genericamente incidido sobre o (in)sucesso escolar em geral e o seu foco de interesse tem recaído em aspectos relacionados com componentes do desenvolvimento psicológico que interferem no rendimento escolar de crianças socialmente diferenciadas. Nesta área, extremamente importante no domínio da pesquisa educacional, salientamos, a título de exemplo, os projectos que têm sido conduzidos, em Portugal, pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Com o objectivo de promover o desenvolvimento psicológico, este Centro tem desenvolvido vários estudos sobre a influência dos contextos sociais da família e da escola sobre o desenvolvimento diferencial de adolescentes. Defendendo que "as manifestações concretas das relações educativas familiares não dependem de uma escolha arbitrária dos educadores mas das representações, valores e aspectos materiais da sociedade em que a família está inserida"²⁰, Campos et al (1988) desenvolveram uma pesquisa que explora a relação entre as práticas educativas maternas e a motivação para o sucesso escolar de adolescentes; neste estudo, foram usadas, como variáveis relacionadas com o grupo social de pretensão dos alunos, o estatuto socio-económico e a área de residência das famílias e o sexo da criança. Dentro da mesma linha, Fontaine (1985, 1989) tem desenvolvido investigação que explora, dentro de uma perspectiva cognitivo-social, a motivação para o sucesso escolar, em função do sexo e da classe social dos alunos.

O projecto da responsabilidade de Dias (1987) insere-se também na área da psicossociologia e pretende analisar o rendimento escolar de crianças do ensino primário, de origem social e sexo

diferentes, na sua relação com componentes de natureza psicológica.

2.2.2 BREVE REFERÊNCIA A ESTUDOS DESENVOLVIDOS NO DOMÍNIO DA SOCIOLOGIA

Se as causas do insucesso em ciências e a forma de actuação para combater esse insucesso têm sido objecto de interesse relevante no domínio da psicologia educacional já o mesmo não se verifica ao nível da investigação que se tem desenvolvido dentro da área da sociologia da educação. Não pretendemos significar com isto que não existam trabalhos/projectos interessados em compreender a relação entre factores sociológicos e o aproveitamento em ciências (ou o aproveitamento escolar em geral) mas que, contrariamente aos trabalhos desenvolvidos dentro de uma perspectiva psicológica, a pesquisa sociológica raramente tem incidido sobre aspectos directamente focados na sala de aula. De uma maneira geral, a ênfase neste campo tem recaído sobre a análise da base social do conhecimento transmitido pela escola²¹, questionando a relação entre o conhecimento do dia-a-dia e o conhecimento científico, assumindo-se como uma abordagem macro-sociológica e que não tem conduzido a uma pesquisa empírica ao nível da interacção na aula de ciências. A par dos estudos focados na organização do conhecimento escolar, outros trabalhos abordam o problema da relação entre o aproveitamento em ciências e a origem social dos alunos; a título de exemplo, citamos o trabalho de James e Pafford (1973) que se foca na relação entre o aproveitamento em ciências e a profissão dos pais. Com uma larga incidência no campo da sociologia da educação, a relação entre o aproveitamento em ciências em função do sexo tem sido objecto de vários estudos. Por exemplo, Kelly (1981, 1982), desenvolveu um projecto ("Girls into science and technology") que procura abordar causas e soluções para o aparente aproveitamento diferencial entre rapazes e raparigas em Inglaterra. Walden e Walkerdine (1982) desenvolveram igualmente

uma pesquisa etnográfica que mostra o posicionamento diferencial de rapazes e raparigas relativamente às ciências em escolas do ensino primário e secundário. Mais recentemente, Walkerdine e Lucey (1989) realizaram um estudo baseado em conversas mantidas, por mães da classe trabalhadora e da classe média, com as filhas e defendem que, ao transitarem para a escola, as raparigas "são classificadas não como alunas boas ou fracas mas como raparigas boas ou fracas da classe trabalhadora e da classe média"²². Através dos resultados deste estudo pretende-se mostrar que em ambas as classes sociais, as mulheres são diferentemente, mas opressivamente, reguladas.

Factores sociais relacionados com a natureza do conhecimento escolar ou com a origem dos alunos (classe social e sexo) têm assim constituído os principais focos de análise da maior parte dos estudos sociológicos que incidem sobre o aproveitamento em ciências. A articulação entre factores associados à escola e à família são praticamente inexistentes o que pode ser um reflexo não só do facto de grande parte da pesquisa sociológica se fundamentar em conceitos mais descritivos do que explicativos (dificultando uma abordagem empírica globalizante) como também do facto do menor estatuto que a perspectiva sociológica (relativamente à psicologia) tem tido no campo da investigação educacional, particularmente ao nível dos processos de aprendizagem na sala de aula.

Em Portugal o tema "insucesso escolar" tem sido também objecto de investigação e de reflexão no campo da sociologia e da psico-sociologia. Através de um projecto relacionado com as causas de insucesso no ensino primário, Benavente (1976, 1985) tem desenvolvido uma série de estudos e de trabalhos de investigação-acção, cujo objectivo central tem sido a procura de factores que justifiquem o insucesso nos primeiros quatro anos de escolaridade, insucesso que culmina com o abandono da escola dos alunos mais desfavorecidos. Afirmando que "é nos primeiros anos da escola primária que se joga o futuro escolar e profissional de milhares se não de milhões de crianças do nosso país"²³, tem,

através da sua investigação fornecido elementos importantes para a compreensão da problemática do insucesso. Fazendo uma análise da mudança das práticas pedagógicas no ensino primário a partir de 1974, Benavente (1985) coloca a questão central de que o universo da escola, embora de intencionalidade democrática, continua a pôr obstáculos de natureza diversa ao sucesso escolar dos alunos, obstáculos que se reflectem no reduzido aproveitamento das crianças pertencentes aos meios mais desfavorecidos. Ao relacionar este facto com o choque entre o universo cultural e pedagógico em que se encontram os professores - muitos deles com práticas demasiado interiorizadas, em que não existe espaço para compreender a mudança - a sua análise centra-se particularmente nas características institucionais da escola e nos universos simbólicos dos professores, como obstáculos ao sucesso. Afirma, a propósito, o seguinte: "Das modificações políticas às modificações das práticas vai uma variedade de intervenções; o universo escolar tem constituição própria que vai das características da instituição burocrática que é a escola, aos universos simbólicos dos professores. Desmontar estas intervenções, conhecê-las e ultrapassá-las é um desafio que cabe a todos aqueles que se interessam na construção da democracia real"²⁴. No âmbito desta linha de investigação os trabalhos recentes de Cavaco (1989) e de Tavares (1991) têm procurado estudar os factores socio-profissionais que condicionam as práticas dos professores e que podem conduzir a uma compreensão do seu papel enquanto actores fundamentais no processo desejado de mudança.

Numa perspectiva de análise sociológica da instituição escolar, os trabalhos de Mónica (1978, 1981) têm procurado salientar o insucesso no ensino em Portugal através do papel da escola como perpetuadora das desigualdades sociais. Referindo-se à escola como um agente de legitimação e controlo social que tem como objectivo não unificar mas dividir, considera que "o sistema educativo contribui através da sua própria lógica para assegurar a perpetuação do privilégio. A igualização formal face à escola (a igualdade de oportunidades) jamais conseguirá, portanto, superar as desvantagens dos alunos oriundos das classes

trabalhadoras"²⁵.

A selecção dos alunos ao longo da sua carreira escolar, que se traduz numa "mortalidade escolar" elevada no caso dos alunos das classes sociais mais desfavorecidas, foi também objecto de estudo num trabalho de investigação realizado por Pinto (1983); neste trabalho, os dados ilustram a eliminação sistemática dos alunos da classe trabalhadora nos diferentes níveis de ensino, revelando que até ao ciclo preparatório a maioria destes alunos abandonam os estudos e ingressam no mercado de trabalho e que, de entre os que transitam para o ensino secundário, muitos desistem no 9º ano.

Procurando indagar qual o significado que os professores atribuem ao fracasso escolar dos seus alunos, trabalhos recentes de investigação têm procurado analisar as causas do insucesso nas diferentes disciplinas, usando como base de análise a teoria de atribuição causal. Por exemplo, Formosinho e Pinto (1987), num inquérito realizado a 102 professores de todas as disciplinas dos ensinos preparatório e secundário, obtêm dados que revelam que os professores atribuem maior importância, no rendimento escolar, a causas internas dos alunos (inteligência, capacidade de trabalho, motivação) do que a causas externas (família, instituição escolar), o que, a nosso ver, pode reflectir a falta de consciencialização dos professores para a influência dos factores sociológicos no rendimento académico e que pode actuar como travão à mudança nas suas práticas pedagógicas.

No livro "Escola, sociedade - que relação?", Cortesão (1982) chama precisamente a atenção para o alheamento dos professores relativamente ao que se passa no meio ambiente e na sociedade em geral, alheamento que tem sido o reflexo de ser "frequente admitir-se que o trabalho dos professores, na escola, se deve limitar à correcta transmissão de um saber estabelecido no programa da disciplina que cada um deles ensina"²⁶. Referindo-se à "relação da interdependência entre a escola e a sociedade que lhe deu origem e que ela serve", afirma que "em muitas ocasiões a escola foi deliberadamente utilizada para veicular ideias e

propósitos do poder, algumas vezes ela contribuiu para inovar um contexto necessitado de renovação. E, na maioria dos casos, tudo isto se passa sem que desse facto tenham consciência actores que aqui desempenham um papel bem importante - os professores"²⁷. E mais adiante "na realidade, é fundamental que ele (professor) seja capaz de entender o porquê dos acontecimentos que se vão verificando no sistema educativo, para que possa, conscientemente, optar por uma forma de actuação na sua actividade profissional em vez de ser conduzido a actuações de cujos efeitos se não dá conta"²⁸.

Numa análise da relação entre a educação e o ambiente socio-político na década de 70 em Portugal, Stoer (1986) mostra os processos de mobilização cultural e educativa que tornaram possível a transformação de aspectos importantes do sistema educativo, salientando o facto crucial de que "o grau de intervenção da educação e da sua contribuição para a mudança social depende do contexto político em que está mergulhada"²⁹.

Dentro da problemática global do insucesso escolar, associada à realidade escolar, Grácio e Stoer (1982) afirmam que "os professores e os alunos através dos estilos cognitivos, das atitudes e das formas de linguagem em jogo e, ao mesmo tempo, do próprio significado que atribuem às suas trocas, retraduzem permanentemente sistemas simbólicos que têm mais geralmente a ver com as relações de forças entre classes"³⁰. A consciência da forma como as desigualdades se actualizam nas práticas e nas relações entre os agentes do contexto escolar, constitui um aspecto fundamental referido por aqueles autores e que, a nosso ver, é indispensável para a mudança necessária a uma nova atitude e actuação dos professores na escola/sala de aula.

Embora não relacionados directamente com o (in)sucesso escolar em ciências, os trabalhos desenvolvidos em Portugal e que anteriormente referimos constituem exemplos, entre muitos outros, da importância dada à análise social da educação como forma de compreender causas responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais na escola e que têm a sua expressão no ele-

vado insucesso verificado nos estratos mais desfavorecidos.

2.2.3 TRABALHOS REALIZADOS NO ÂMBITO DA TEORIA DE BERNSTEIN

Os trabalhos realizados no âmbito da teoria de Bernstein (quer directamente relacionados com a tese socio-linguística, quer directamente relacionados com a tese dos códigos de transmissão educacional) têm, de um modo geral, procurado investigar as características dos contextos familiar e escolar, com a finalidade de compreender a natureza da relação família-escola e sua influência sobre a resposta diferencial dos alunos na escola. Em vários estudos, aquela relação tem sido fundamentalmente analisada através de conceitos estruturados a partir das características do contexto familiar; o foco é na família e a sua análise tem como objectivo salientar a importância das características familiares no sucesso/insucesso escolar. Noutros estudos, a análise da mesma relação fundamenta-se em conceitos estruturados a partir das características do contexto escolar; o foco é na escola/sala de aula e a análise tem como objectivo salientar a influência das características da prática pedagógica da escola no aproveitamento de crianças socialmente diferenciadas.

Se bem que ao nível empírico aqueles estudos difiram no seu foco de análise, eles representam uma abordagem de relação família-escola dentro de um quadro conceptual comum. Baseados na teoria de reprodução cultural de Bernstein, qualquer dos trabalhos parte do conceito de código como instrumento de análise das relações família-escola. Contudo, as investigações mais directamente focadas na família têm usado o conceito de código numa dimensão essencialmente socio-linguística. Partindo da ideia central de que a escola está instituída num código elaborado, os estudos sobre a família baseiam-se em indicadores socio-linguísticos da sua orientação de codificação e sugerem que a (des)continuidade família-escola decorre da relação entre códigos diferenciais da família (restrito ou elaborado) e o código

elaborado da escola. Por outro lado, os estudos mais directamente centrados na escola, sendo complementares dos estudos anteriores sobre a família, partem da ideia de que as crianças socialmente diferenciadas adquirem, no processo de socialização primária, diferentes orientações de codificação e sugerem que a (des)continuidade família-escola decorre da relação entre a realização diferencial do código elaborado da escola e os significados a que as crianças têm acesso através dos seus códigos familiares.

Os trabalhos empíricos desenvolvidos pela SRU (Sociological Research Unit) sob a coordenação de Bernstein são exemplos de estudos fundamentalmente focados na família;³¹ traduzindo uma exploração dos conceitos desenvolvidos na fase inicial da teoria, aqueles trabalhos tinham como preocupação principal pesquisar padrões socio-linguísticos relacionados com os modos diferenciais de controlo usados pelas mães na comunicação com os(as) filhos(as). Nalguns trabalhos³², as mães, enquanto principais agentes de socialização primária, constituíram o objecto de estudo procurando-se através da análise dos processos diferenciais de comunicação com os(as) filhos(as), encontrar indicadores da relação entre a classe social e a orientação de codificação em contextos críticos de socialização. Noutros trabalhos³³ pretendeu-se obter, através da análise dos textos produzidos pelas crianças em diferentes contextos, dados que permitissem justificar a influência do código a que têm acesso na família sobre a sua resposta diferencial na escola.

De entre os trabalhos desenvolvidos nesta fase de aplicação da teoria, a investigação realizada por Adlam e colaboradores (1977) constituiu um passo importante na clarificação do conceito de código. Mediante a análise da consistência da fala produzida por crianças de 5 a 7 anos em diferentes contextos evocadores (instrucional, descritivo e regulador) foi possível explorar empiricamente a noção de que o uso da imagem em diferentes situações é governado por um código subjacente. O trabalho realizado posteriormente por Holland (1981) permitiu ampliar os

resultados obtidos por Cook-Gumperz (1973) e por Adlam et al (1977) na área da investigação da orientação semântica e suas realizações. Focando-se na forma como as crianças contextualizam uma área particular da sua experiência, susceptível de ser compreendida não só em termos da sua especificidade prática como ainda em termos dos princípios que aproximam essa experiência das práticas de recontextualização da escola, Holland centrou-se em estratégias de classificação feitas por crianças de 8 anos (de ambos os sexos e de classes sociais diferentes) envolvidas numa entrevista que dá ênfase a significados independentes do contexto. A investigação sugeriu que a diferença entre os grupos sociais deve ser vista no contexto da relação entre a contextualização primária da criança na família e as práticas de recontextualização da escola e que é portanto a base de classe subjacente à transmissão e aquisição do princípio e da prática de recontextualização da escola que posiciona diferencialmente grupos de alunos de diferentes origens familiares.

No seu conjunto os trabalhos referidos pretenderam testar a relação entre classe social e código, central à teoria de Bernstein, através de análises que atribuíram especial relevância às realizações decorrentes do contexto de socialização primária (a família).

Outros trabalhos mais relacionados com a aplicação da teoria ao nível das realizações no contexto de socialização secundária (a escola), têm diversificado o seu âmbito de análise, incluindo não só estudos de natureza socio-linguística (em que o foco directo de análise é o nível interaccional) como estudos mais directamente focados na estrutura organizacional da escola. Os trabalhos de Moore (1983) e de Tyler (1984) traduzem estudos que se centram em agências de reprodução cultural. As investigações de Cox (1984) e de Diaz (1983) são exemplos de estudos que exploram em particular os aspectos institucionais da escola, mostrando a influência dos princípios dominantes da sociedade na estruturação e reprodução do discurso pedagógico. O recente trabalho de Daniels (1988) incide sobre as regras de reconhecimento

e de realização dos alunos em escolas com diferentes estruturas organizacionais.

Em Portugal, a investigação realizada por Pedro (1982) explora a forma como o discurso regulador é consubstanciado na interacção professor-aluno através da análise de realização linguística do discurso na aula. Ao mostrar que os códigos pedagógicos realizados no discurso da aula conduzem a uma especialização linguística concordante com a composição de classe da escola e que esta realização é limitada para as crianças dos estratos sociais mais baixos, os resultados desta investigação confirmam a teoria de Bernstein e elucidam a maneira como as classes sociais são reproduzidas pelo processo educativo.

Mais recentemente, Hasan (1988)³⁴, no âmbito de uma investigação também de natureza socio-linguística, introduz uma perspectiva inovadora relativamente aos trabalhos que analisam as realizações diferenciais dos códigos na família e na escola. Mediante uma análise intensiva de diálogos naturais entre mães-filhos(as) de diferentes grupos de classe social e uma análise da fala dos professores dessas crianças na sala de aula, explora de uma forma directa a relação família-escola, relação que permite obter uma compreensão mais ampla quanto à forma como a classe social é reproduzida através dos processos de socialização na família e na escola.

Se bem que apostados em explicar, através das características dos contextos familiar e escolar, razões que podem justificar o aproveitamento diferencial na escola, os trabalhos referidos não incidem directamente sobre as realizações da criança no contexto escolar. Por outras palavras, embora se possa através dos resultados por eles sugeridos, inferir uma relação de causalidade entre as características diferenciais do contexto familiar e o aproveitamento escolar, não foi objectivo destes trabalhos proceder a uma análise da relação directa entre a orientação de codificação das crianças e o texto (regulador e/ou instrucional) que elas produzem na situação real de aprendizagem escolar.

No âmbito da aplicação da teoria de Bernstein em termos de relação directa entre a classe social e os níveis de aproveitamento escolar (enquanto realizações do texto instrucional exigido pela escola), a investigação realizada por Domingos (1987) constituiu um primeiro passo nessa direcção. Ao relacionar a origem de classe dos alunos com o seu aproveitamento diferencial em ciências nas capacidades cognitivas de diferentes graus de abstracção, desenvolve um conjunto de hipóteses explicativas com base no conceito de código de Bernstein que constituíram o motor de uma série de trabalhos que têm sido desenvolvidos em Portugal com o objectivo de analisar os processos diferenciais de transmissão educacional na família e na escola e sua influência no aproveitamento cognitivo e socio-afectivo dos alunos. De entre estes trabalhos, a investigação realizada por Cardoso (1986) incidiu sobre características sociológicas do contexto familiar; baseando-se numa população predominantemente de classe trabalhadora, este estudo teve como objectivo encontrar causas do aproveitamento diferencial em ciências, relacionadas com a orientação de codificação dos pais dos grupos sociais mais baixos (inferida através do seu grau de participação em agências sociais). Por outro lado e de uma forma complementar, os trabalhos realizados por Peneda (1989), Antunes (1991), Fontinhas (1991), Morais (1991 a, b, c, d) e Morais, Peneda e Medeiros (1991) têm incidido particularmente nas características diferenciais do contexto escolar.

Através da análise da influência de diferentes práticas pedagógicas sobre o aproveitamento em ciências de alunos socio-culturalmente diferenciados, os referidos trabalhos têm permitido acumular dados que visam não só alcançar uma compreensão mais ampla do papel da escola/professor como amplificador ou modificador das desigualdades sociais, como também encontrar modalidade(s) de transmissão do código educacional tendente(s) a esbater aquelas desigualdades.

2.3 Delimitação da temática do estudo

O enorme desenvolvimento científico e tecnológico a que se tem assistido nas últimas décadas, tem impulsionado o ensino das ciências numa via que se centra em níveis de abstracção cada vez mais elevados, de forma a responder às exigências daquele desenvolvimento. Talvez por essa razão, se assista a um interesse crescente, no domínio da psicologia educacional, em encontrar processos que levem os alunos a "raciocinarem cada vez melhor", a obterem níveis de realização cognitiva que lhes permitam entrar num mercado de trabalho cada vez mais exigente. Mas a realidade social da escola e da família impõe limites a essa expansão educativa.

Os estudos em psicologia podem conduzir a um maior índice de sucesso escolar, mas contemplarão o sucesso de todos os alunos ou apenas daqueles que, pela sua condição de classe, reconhecem o significado simbólico dos valores e conhecimentos que a escola veicula? As componentes institucionais do sistema escolar e as práticas interaccionais específicas da sala de aula são factores que podem pôr em risco o sucesso da aprendizagem dos alunos mais desfavorecidos. O facto da escola e professores ignorarem ou subvalorizarem os saberes e valores de grande parte dos seus alunos (os socialmente desfavorecidos) pode ser visto como uma consequência da própria socialização dos professores e dos limites impostos pelo sistema educativo enquanto reproduzidor da cultura dominante; contudo, dentro desses limites, é possível criar condições que, ao nível da prática pedagógica, conduzam a um esbatimento do fosso existente entre os alunos de grupos socialmente diferenciados³⁵. Para que ao nível da prática pedagógica seja possível uma mudança mais efectiva pensamos que é necessário, por um lado, conhecer as componentes diferenciais que caracterizam o processo de socialização primária na família e, por outro lado, compreender, não só o significado sociológico de práticas pedagógicas diferenciais na escola, como o seu efeito sobre o aproveitamento de crianças oriundas de diferentes universos discursivos e culturais.

Partindo da ideia que a família e a escola, enquanto sistemas socio-culturais transmissores de conhecimentos e valores, jogam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo da criança, sentimos necessidade de aprofundar os processos pedagógicos a que as crianças têm acesso na família como forma de analisar algumas das fontes de continuidade/descontinuidade entre as realizações legitimadas na família e na escola.

Tomando como referencial teórico a tese desenvolvida por Bernstein pretendemos, com este estudo, abordar a temática do (in)sucesso escolar no contexto da interacção família-escola. Relativamente a outros trabalhos baseados na mesma teoria, foi nossa intenção alargar o âmbito de análise da relação família-escola em dois aspectos que consideramos inovadores. Em primeiro lugar, foi nosso objectivo desenvolver um estudo sobre a família que fosse além da análise da sua orientação de codificação, através do uso de indicadores específicos sobre a modalidade de código de transmissão educacional; em segundo lugar, pretendemos conjugar os dados de uma análise minuciosa sobre a prática pedagógica da família (realização pedagógica da sua orientação de codificação) com os dados relativos às práticas pedagógicas da escola a que as crianças estiveram sujeitas durante dois anos de escolaridade.

Neste sentido, a análise da família traduz um estudo em que o conceito de código é dimensionado não apenas na sua componente estrutural (isto é, ao nível da geração dos significados) mas também na sua componente pedagógica (isto é, ao nível interaccional da transmissão-aquisição dos significados). E, de acordo com esta abordagem, a continuidade/descontinuidade entre a família e a escola é não só analisada em função da relação código restrito - código elaborado mas simultaneamente em função da relação entre a realização diferencial do código familiar (restrito ou elaborado) e a realização diferencial do código elaborado da escola. A nossa abordagem não se insere pois na área socio-linguística mas na área socio-cognitiva, dentro de

uma perspectiva essencialmente pedagógica.

O trabalho desenvolvido pretende continuar os estudos iniciados no âmbito da linha de investigação iniciada em Portugal por Domingos (1987), correspondendo a uma ampliação dos resultados obtidos por outros estudos dentro da mesma linha. O foco de investigação não é uma análise directa da relação entre o nível cultural e socio-económico dos alunos e o seu aproveitamento na escola mas a procura de razões associadas aos contextos familiar e escolar que, permitindo compreender essa relação, sugiram linhas de actuação tendentes a alterar o padrão de aproveitamento das crianças mais desfavorecidas. Embora se parta da família como principal objecto de análise, o estudo procura igualmente explorar características diferenciais da prática pedagógica da escola de forma a ser possível, através da articulação entre os dados sobre as práticas da família e da escola, obter uma maior compreensão da forma como o professor pode actuar com vista à melhoria do aproveitamento da maioria dos seus alunos.

Ao mesmo tempo, traduzindo uma abordagem sociológica do (in)sucesso escolar em ciências, o estudo pretende sugerir dados que permitam complementar a visão sobre este problema ao nível de outras áreas da investigação educacional.

Conhecer as componentes sociológicas que subjazem às práticas pedagógicas diferenciais na família e compreender em que medida essas práticas interferem na forma como os alunos respondem às características específicas do contexto pedagógico escolar constituiu, em síntese, o tema central do estudo realizado.

Consideramos importante salientar, como limitação do estudo, que embora na comunidade em que a criança está inserida o grupo de amigos desempenhe um papel com relativa influência sobre os seus padrões cognitivos, linguísticos e culturais, apenas nos restringimos ao papel desempenhado pela família. Neste caso, e relativamente a outros estudos sobre a influência da família na socialização primária da criança, tivemos no entanto a preocupação de considerar não só o papel desempenhado pela mãe (que

tem sido tomada como principal agente de socialização primária) como também o papel desempenhado pelo pai.

No que concerne à influência do contexto de socialização secundária incidimos apenas a nossa análise sobre as relações na sala de aula, embora estejamos conscientes que toda a estrutura organizacional da escola interfere de modo relevante no papel social que a criança vem a assumir na sala de aula.

Os múltiplos padrões que definem os contextos de socialização primária e secundária representam um quadro que, sendo extremamente complexo, se torna difícil, se não impossível, de analisar. Como qualquer investigação, esta traduz uma pequena parcela desse quadro e, por isso, o interesse dos seus resultados reside apenas no contributo que eles poderão dar à compreensão de resultados de outros estudos e ao levantamento de novas questões e abordagens.

3. MODELO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Nota introdutória

Com o objectivo de situar a investigação no quadro da teoria de Bernstein e de fundamentar as relações que estabelecemos como modelo da pesquisa empírica, apresentamos no parágrafo 3.2 descrição dos aspectos mais relevantes daquela teoria. Recorrendo aos modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico procuramos evidenciar a relação entre classe social e código e a relação entre os princípios dominantes da sociedade e a estruturação do discurso pedagógico.

Dado que nos capítulos onde se descrevem as análises específicas, que integram o conjunto da investigação, fazemos referência aos conceitos da teoria de Bernstein que deram suporte a essas análises, os modelos que constituem a estrutura interna desta teoria serão aqui abordados de uma forma bastante sin-

tética.

Partindo do conceito de código, central a toda a teoria, e usando como instrumentos conceptuais da análise, a orientação de codificação para os significados e as suas realizações ao nível das práticas pedagógicas, desenvolvemos um modelo em que se estabelece a relação entre o nível socio-económico e cultural familiar e o (in)sucesso em ciências, através da articulação entre os códigos pedagógicos da família e da escola. Esse modelo, que apresentamos no parágrafo 3.3, traduz a linha orientadora da pesquisa empírica e contém as relações que deram corpo às hipóteses estabelecidas em função do problema central da tese.

3.2 Alguns aspectos da teoria de Bernstein

3.2.1 O MODELO DE REPRODUÇÃO CULTURAL - CLASSE SOCIAL E CÓDIGO

Como afirma Halliday (1978), a teoria de Bernstein é uma teoria sobre a natureza e os processos de transmissão cultural. Partindo das desigualdades entre grupos sociais no que respeita à distribuição de poder e aos princípios de controlo, Bernstein argumenta que essas desigualdades se realizam na criação, distribuição, reprodução e legitimação de valores físicos e simbólicos que advêm da divisão social do trabalho. Ao pôr em evidência como os princípios de distribuição de poder e os princípios de controlo geram, distribuem, reproduzem e legitimam princípios dominantes e dominados - que regulam as relações dentro de cada grupo social e entre grupos sociais, regulando formas específicas de consciência - Bernstein refere-se a códigos dominantes e dominados que se actualizam em formas distintas de comunicação. É no processo de aquisição dos códigos que sujeitos e assuntos são diferentemente posicionados.

Sendo definido, por Bernstein³⁶, como um "princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores",

o conceito de código geral pressupõe um conceito de significados irrelevantes ou ilegítimos, um conceito de formas de realização inapropriadas ou ilegítimas e um conceito de contextos inapropriados ou ilegítimos.

Nesta definição de código geral torna-se evidente que a unidade de análise de um código não é nem uma frase descontextualizada nem o próprio contexto mas as relações entre contextos. São as relações entre contextos que criam marcas de fronteira onde os contextos específicos se distinguem pelos respectivos significados e realizações especializadas. Transferindo as ideias contidas na definição de código geral para a definição de códigos específicos (elaborados ou restritos) Bernstein estabelece que, num código específico, os contextos evocadores constituem práticas interaccionais especializadas, os significados relevantes correspondem a orientações para os significados e as formas de realização constituem produções textuais. Através desta correspondência é possível explicitar a cadeia causal expressa num código específico - os aspectos que criam a especialidade da prática interaccional, ou seja, a forma das relações sociais, regulam a orientação para os significados e esta última gera, através de selecção, as produções textuais específicas. O texto específico é, nesta perspectiva, uma transformação da prática interaccional especializada, ou seja, a forma das relações sociais é materializada e torna-se palpável e visível através do texto. A partir dos textos inseridos nos seus contextos, deverá ser então possível recuperar a prática interaccional original. Além disso, a criação, produção e mudança selectivas dos textos constituem o meio pelo qual é revelado o posicionamento dos sujeitos, bem como o meio de reprodução e de mudança desse posicionamento.

O diagrama elaborado por Bernstein sobre a forma como as relações de classe geram os códigos que, por sua vez, são adquiridos e reproduzidos no contexto de comunicação, ilustra a dinâmica das relações entre o nível macro-estrutural onde o código é gerado e o nível micro-interaccional onde o código é

adquirido. A figura 1.1 contém esse diagrama³⁷.

De acordo com estes modelo, a distribuição de poder e o princípio de controlo são realizados na divisão social de trabalho e nas suas relações sociais que estabelecem os valores de classificação e de enquadramento. São estes valores que irão definir o modo de transmissão-aquisição nos contextos básicos de comunicação. Os princípios de classificação regulam as regras de reconhecimento, ou seja, aquilo que pode ser legitimamente associado (traduzindo-se numa sintaxe de geração dos significados) e os princípios de enquadramento regulam as regras de realização, ou seja, a forma como as relações sociais podem ser tornadas públicas (traduzindo-se numa sintaxe de realização dos significados). Ao adquirir os princípios de classificação e de enquadramento - gerados respectivamente pelos princípios hierárquicos decorrentes de uma distribuição desigual de poder e pelos princípios de comunicação decorrentes de modalidades específicas de controlo - os sujeitos assumem uma determinada voz que, no processo de interacção com outros sujeitos (contexto de comunicação), se materializa através da mensagem que veiculam. É no contexto comunicativo que a aquisição dos códigos se processa e é, portanto, nesse contexto que, através da classificação e do enquadramento, são veiculados a distribuição de poder e os princípios de controlo.

No modelo apresentado na figura 1.1, as linhas verticais, que ligam a distribuição de poder à classificação e que ligam o princípio de controlo ao enquadramento, pretendem mostrar a imposição daquilo que tem de ser reproduzido e o processo da sua aquisição. São os códigos que, integrando estes dois aspectos, possibilitam que os sujeitos façam a leitura e criem os textos que podem ser legitimamente construídos mas também que façam a leitura e criem os textos que se enquadram dentro das possibilidades das sintaxes de geração e de realização, como potenciais textos ortodoxos/heterodoxos. As linhas diagonais, por seu lado, indicam o processo de resistência, de desafio ou oposição. A zona a sombreado na base do diagrama representa o processo de

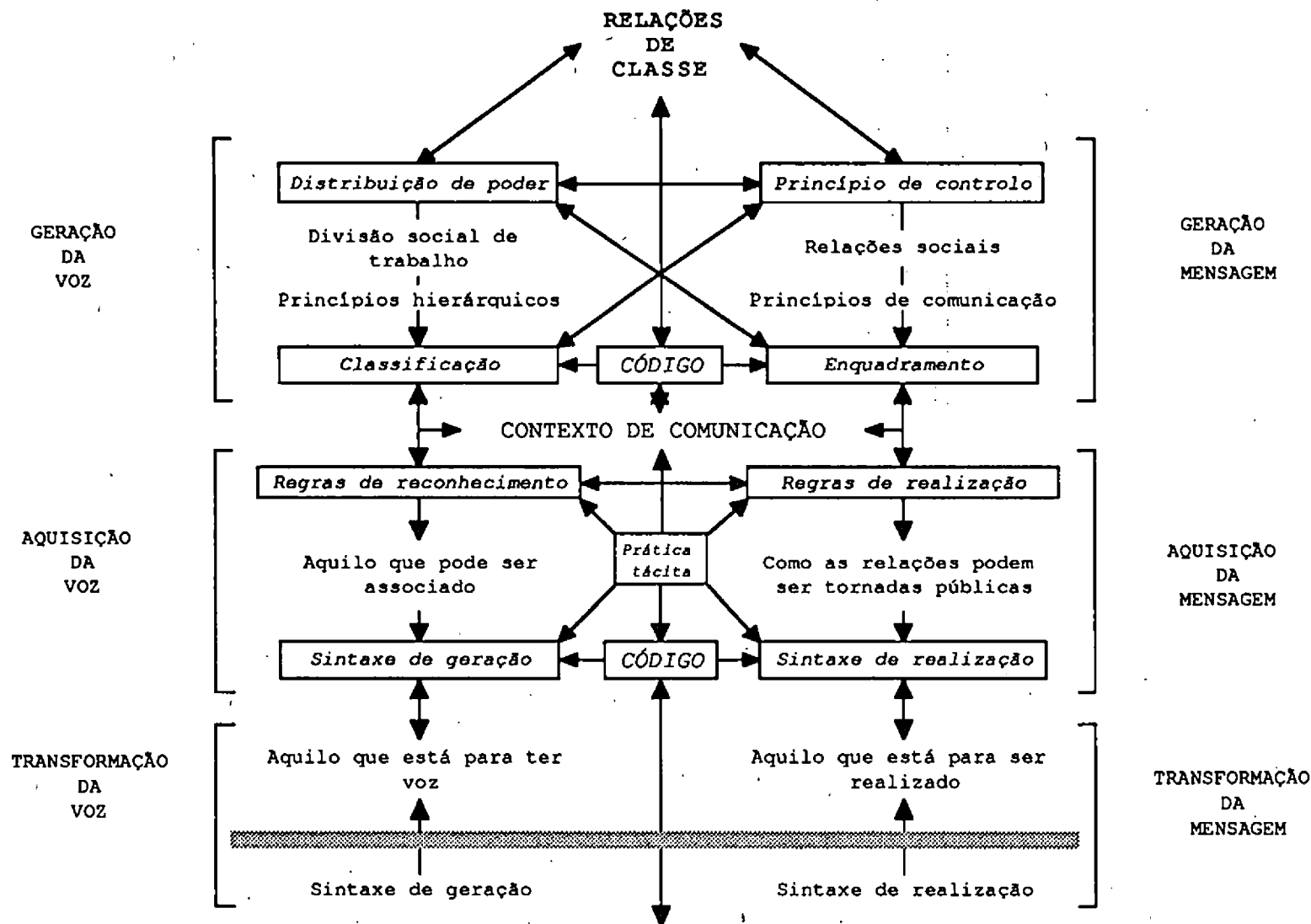


Figura 1.1 - Relações de classe, código e reprodução/transformação cultural.

modelação das respostas às clivagens, contradições e dilemas que os isolamentos criados pela classificação pretendem suprimir.

Com base neste modelo, Bernstein estabelece a especificação dos códigos através da seguinte fórmula:

$$\begin{array}{c} \text{E/R} \\ \hline \text{O} \\ \hline \begin{array}{cc} \pm & \pm \\ \text{C} & \text{E} \\ \text{ie} & \text{ie} \end{array} \end{array}$$

Nesta fórmula, O representa a orientação para os significados (elaborada ou restrita, ou seja, relações referenciais privilegiadas ou privilegiantes), C é o princípio de classificação e E o princípio de enquadramento. Os sinais \pm traduzem respectivamente valores fortes e fracos de classificação e de enquadramento, referindo-se (i) a relações internas (ou seja, a relações dentro de um qualquer contexto de comunicação - família, escola, trabalho) e (e) a relações externas (isto é, a relações entre diferentes contextos de comunicação - família/escola, comunidade/escola, escola/trabalho).

De acordo com esta especificação dos códigos, eles são traduzidos em termos de orientações diferenciais para os significados e das realizações contextuais dessas orientações, sendo as orientações e realizações criadas pelas práticas interaccionais especializadas que constituem os contextos de comunicação.

A importância deste modelo decorre do facto de poder ser usado para analisar relações entre agências e relações dentro de agências, quer estas se situem ao macro-nível ou ao micro-nível. Considerando o micro-nível de análise - que se refere ao contexto de comunicação - é possível analisar o que se passa, por exemplo, em contextos de reprodução como a família e a escola, contextos que são cruciais para a compreensão da (des)continuidade que caracteriza a transição da criança da família para a escola. Enquanto o grau de isolamento constitui o aspecto crucial do princípio de classificação gerado pela divisão social de trabalho, a forma do contexto comunicativo de

reprodução é o aspecto crucial gerado pelas suas relações sociais, através das práticas pedagógicas que regulam. São as práticas pedagógicas que, constituindo o contexto comunicativo de reprodução, veiculam as relações de poder e os princípios de controlo subjacentes ao código educacional e é através dessas práticas que, na família e na escola, o código é tacitamente adquirido. O grau de especialidade do contexto comunicativo é constituído pelo princípio de classificação que, através dos isolamentos que cria, fornece os limites do potencial legítimo do contexto. É assim que o princípio de classificação cria regras de reconhecimento específicas. Por outro lado, dentro do contexto comunicativo, o princípio de enquadramento (princípio interaccional) cria a mensagem específica, o que significa que estabelece as regras específicas para a geração do que conta como comunicação/discurso legítimo e, portanto, do que conta como gama de textos possíveis; desta forma, o princípio de enquadramento cria as regras de realização específicas. Em termos mais explícitos e gerais, as relações sociais, enquanto reguladoras do contexto comunicativo, asseguram o acesso às regras de reconhecimento e de realização. As regras de realização pressupõem regras de reconhecimento e são por elas limitadas, isto é, o princípio de classificação não só determina os limites dos princípios de comunicação bem como o seu potencial legítimo como é, por sua vez, reproduzido através daqueles princípios. No entanto, como defende Bernstein, a mensagem pode ser também um meio de mudança da voz e, então, as relações sociais, se bem que inicialmente determinadas pelo princípio de classificação, constituem também meios de mudança desse princípio.

3.2.2 O MODELO DO DISCURSO PEDAGÓGICO - PRINCÍPIOS DOMINANTES DA SOCIEDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Centrando-se particularmente nas características distintivas que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação que é realizada pelo discurso pedagógico de educação, Bernstein elaborou um modelo em que pretende evidenciar a influência dos

princípios dominantes da sociedade sobre a produção/reprodução do discurso pedagógico. Simultaneamente procura, através deste modelo mostrar que embora instrumento de reprodução cultural, o discurso pedagógico é essencialmente uma gramática especializada capaz de uma vasta gama de realizações e que, portanto, será extremamente difícil, se não impossível, assegurar que qualquer discurso pedagógico oficial controle todas as realizações potenciais dos seus discursos. Para explorar estas ideias, analisa as relações que se estabelecem a diferentes níveis, partindo do campo do Estado (macro-nível) até ao micro-nível interaccional da sala de aula (onde se realizam as práticas pedagógicas específicas). Considerando este modelo, apresentado em diagrama³⁸ na figura 1.2, verificamos que o discurso pedagógico, reproduzido na sala de aula (nível de transmissão); é um discurso que contém na sua gramática interna os princípios dominantes da sociedade (Discurso Regulador Geral - DRG). Por isso, ele corresponde a um discurso essencialmente regulador que regula aquilo que conta como ordem legítima dos transmissores, dos aquisidores, das competências e como ordem legítima da relação entre eles. Definido pela relação $\frac{DI}{DR}$ - em que o

traço significa a incorporação do discurso instrucional (discurso de competências relativas a uma dada disciplina ou área disciplinar) no discurso regulador (discurso de ordem, relação e identidade), com o domínio deste sobre aquele - o discurso pedagógico (DP) cria a regulação moral das relações de transmissão-aquisição, sendo essa ordem anterior à transmissão de competências e uma condição para tal transmissão.

De acordo com o modelo proposto por Bernstein, a análise da produção e da reprodução do discurso pedagógico oficial (DPO), envolve respectivamente a análise dos princípios que determinam a sua gramática interna (nível de geração e nível de recontextualização) e dos princípios que regulam a realização dessa gramática ao nível do contexto de reprodução (nível de transmissão), quando institucionalizados como discurso pedagógico e

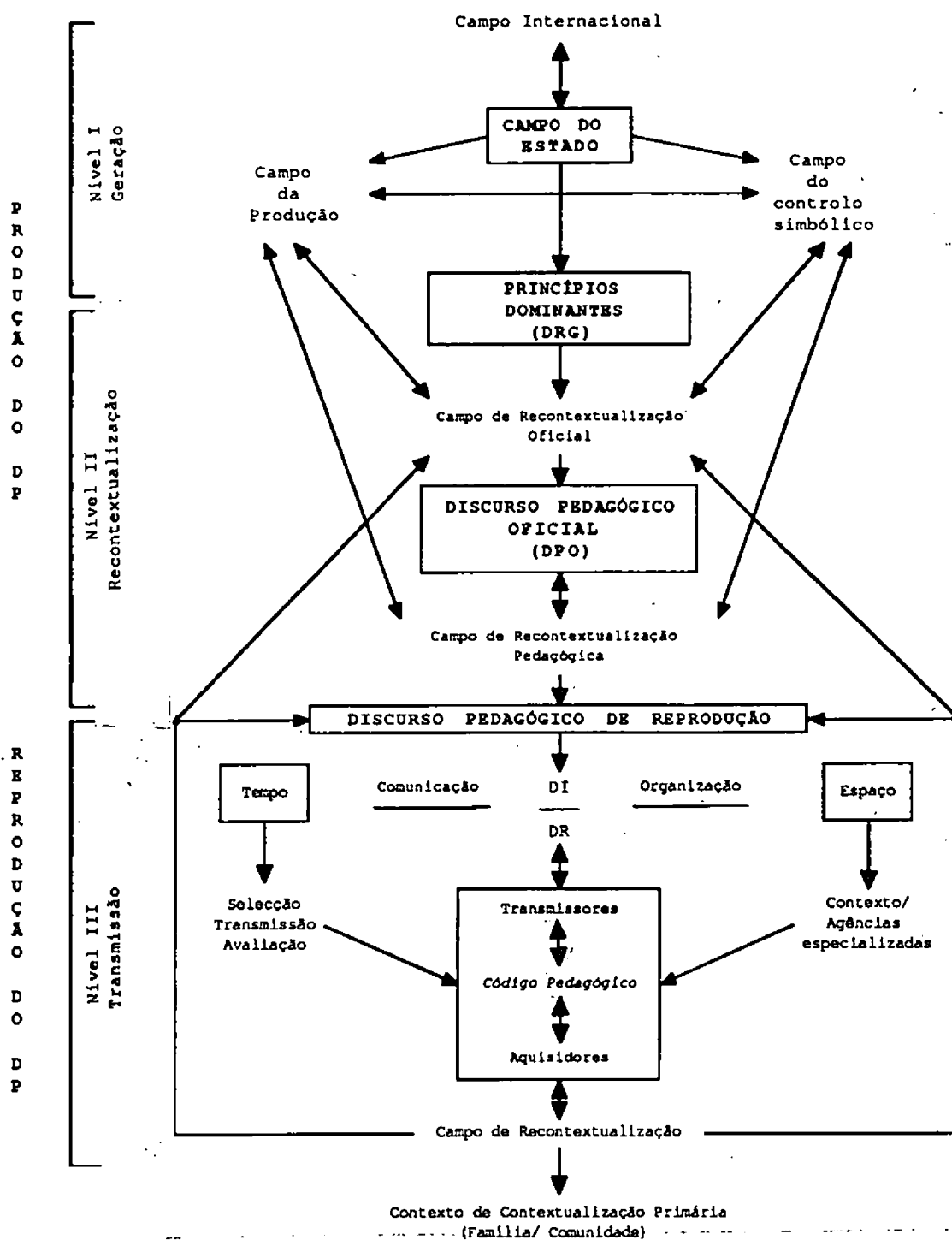


Figura 1.2 - Produção e reprodução do discurso pedagógico.

prática pedagógica oficiais. Nos níveis de geração e de recontextualização dos princípios dominantes da sociedade (discurso regulador geral - DRG) é produzido o DP. Esta produção resulta, em primeiro lugar, das relações e influências entre o campo do Estado e os campos de produção (recursos físicos) e do controlo simbólico (recursos discursivos) que, em menor ou maior grau, são também sujeitos a influências internacionais. Os princípios dominantes da sociedade, que constituem uma expressão do partido político dominante do Estado (ou uma expressão das relações entre os vários partidos e grupos de interesse), são regulados pela distribuição de poder e pelos princípios de controlo social e são realizados através dos textos legais e administrativos que se ocupam de ordem, relação e identidade. O Estado funciona neste nível como legitimador de uma determinada estabilidade que é controlada pelos princípios de classificação (decorrentes dos princípios de distribuição de poder) e pelos princípios de enquadramento (decorrentes dos princípios de controlo social) que serão incorporados na gramática interna do DPO.

Mas o DPO não é o resultado mecânico dos princípios dominantes pois que estes sofrem ainda um processo de transformação nos campos de recontextualização, processo que é, em última instância, responsável pela formação do discurso pedagógico de reprodução. Neste processo intervêm dois campos de recontextualização - o campo de *recontextualização oficial*, regulado directamente pelo Estado e o campo de *recontextualização pedagógica*, ambos influenciados pelos campos de produção e de controlo simbólico e que têm como principal actividade a definição do *que* e do *como* do DP. O *que* diz respeito ao princípio de classificação dos discursos referindo-se aos conteúdos e relações a serem transmitidos e o *como* diz respeito ao princípio de enquadramento, referindo-se à forma de transmissão dos conteúdos e relações.

Enquanto no campo de recontextualização oficial³⁹ se produz o DPO (texto que incorpora directrizes sobre a organização e gestão escolares, currículos, sistemas de avaliação que re-

flectem a formação política e científica do corpo de agentes que integra este campo), no campo de recontextualização pedagógica produz-se o discurso pedagógico de reprodução (DPR) que, sendo inserido nos contextos de reprodução pedagógica (diferentes níveis de ensino), pode ainda ser sujeito a princípios de recontextualização que dependem do contexto específico de uma dada escola (e, nomeadamente, da prática pedagógica do professor). Além disso, o que é reproduzido pode ainda ser afectado pelas relações de poder do campo de recontextualização que se ocupa da relação entre o contexto escolar e o contexto de contextualização primária da família/comunidade⁴⁰.

O modelo sugere que a produção, distribuição e a reprodução ou mudança do DP envolvem um processo de considerável dinâmica. Por um lado, os princípios dominantes - que encerram as relações de poder e os princípios de controlo inerentes à estrutura de classe e que são veiculados pelo DP - reflectem posições de conflito e não um conjunto estável de relações. Por outro lado, existe sempre uma fonte potencial/real do conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre as posições dentro do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas de recontextualização da escola. Além disso, os transmissores podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional esperado. É este dinamismo que fornece a possibilidade de mudança.

Um dos pressupostos em que assenta o modelo é o de que o contexto de reprodução educacional tem como objectivo geral posicionar os sujeitos (professores e alunos) em referência a um conjunto legítimo de *significados* e de *relações sociais*. Por *significados* entendem-se os discursos recontextualizados, geralmente designados por conhecimento educacional transmitido pela escola e por *relações sociais*, as práticas específicas reguladoras de transmissão-aquisição dos *significados* legítimos e da constituição da ordem, relação e identidade. Implícito aos sig-

nificados e às relações sociais está o código pedagógico que é tacitamente adquirido pelos alunos.

No âmbito do nosso estudo, este modelo serviu como fundamento teórico para compreender as relações entre os discursos e práticas da escola (enquanto correspondendo a modalidades que institucionalizam o seu código pedagógico) e os discursos e práticas da família. Compreender o grau de recontextualização sofrido pelos discursos e práticas locais (da família) no contexto de reprodução educacional, constituiu assim uma via para explorar as fontes de continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola e a sua influência no aproveitamento das crianças sujeitas na escola a práticas pedagógicas que diferem nas regras hierárquicas e discursivas que regulam as relações sociais de transmissão-aquisição do conhecimento.

3.3 Desenvolvimento do modelo - Problema e hipóteses

Apontando para uma relação causal entre a estrutura das relações de classe e a estrutura de comunicação, Bernstein dá corpo à ideia de que enquanto reguladoras da estrutura de comunicação na família, as relações de classe regulam a orientação de codificação inicial das crianças e que, ao regularem a institucionalização e as formas de transmissão dos códigos elaborados na educação formal, as relações de classe regulam também as modalidades da sua realização. Diferentes orientações de codificação da família, que Bernstein atribui primariamente à sua localização na divisão social de trabalho, traduzem-se, no contexto familiar, em estruturas de comunicação e formas de controlo que podem constituir fontes de (des)continuidade entre os códigos da família e da escola.

Como a escola está instituída num código elaborado, legitimando uma estrutura de comunicação baseada em significados universalistas e como o acesso das famílias a estes significados é condicionado pelo princípio de divisão social de trabalho, uma primeira fonte de (des)continuidade entre o processo de sociali-

zação primária (na família) e o processo de socialização secundária (na escola) pode dizer respeito às ordens de significação que subjazem à estrutura de comunicação. Como, por outro lado, as modalidades de realização do código elaborado da escola assentam em pressupostos de classe, baseados no universo simbólico da classe média, as formas de controlo social, isto é, as formas assumidas pelas relações sociais nos contextos de comunicação da família e da escola, podem traduzir uma segunda fonte de (des)continuidade.

Para as crianças dos grupos socio-culturais mais desfavorecidos, em que a descontinuidade entre a família e a escola se pode fazer sentir não apenas ao nível da ordem dos significados subjacentes à estrutura de comunicação, como também ao nível das modalidades de controlo que regulam as relações sociais no contexto de comunicação, o universo simbólico da escola (conhecimentos e valores) representarão uma realidade extremamente angustiante. Como é referido em Domingos et al. (1986) "além de um conjunto de condições tendentes a reduzir as motivações e expectativas dos alunos e dos professores, a escola atribui valor e significado reduzido às representações simbólicas e às realizações culturais da família e da comunidade de muitos alunos. A dificuldade que algumas crianças experimentam na escola pode ser entendida, a certo nível, como a confrontação entre ordens de significação, relações sociais e valores diferentes e, como consequência, essas crianças ficam em crucial desvantagem em relação à cultura total da escola. Esta cultura não lhes diz respeito e elas poderão não lhes responder"⁴¹.

Considerando que, de acordo com a sua origem de classe, as crianças são socializadas na família mediante relações de comunicação e de controlo que condicionam a sua orientação de codificação para os significados em contextos cruciais de aprendizagem escolar (instrucional e regulador) e que determinam o seu posicionamento (e, conseqüentemente, o papel social que assumem na sua relação com os outros), desenvolvemos um modelo para pesquisa empírica que orientou as hipóteses que serviram de base

às análises efectuadas. Segundo este modelo - apresentado na figura 1.3 - pretendemos explorar, em termos globais, a orientação de codificação da família e o posicionamento da criança na família/comunidade como componentes sociológicas que estando, em princípio, relacionadas com o nível socio-económico e cultural da família poderão condicionar a resposta das crianças aos significados legitimados pelo código da escola e, consequentemente, interferir no seu aproveitamento em ciências.

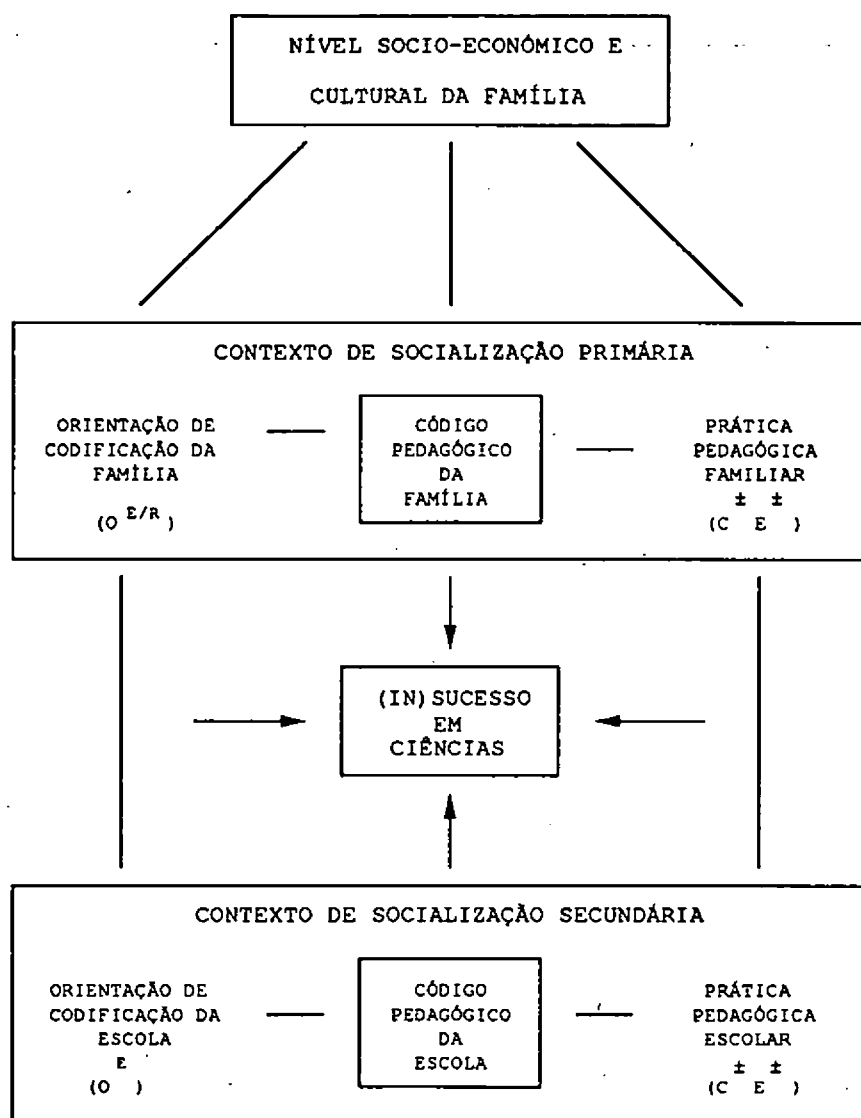


Figura 1.3 - Modelo teórico da investigação.

Na elaboração do modelo teórico que orientou a pesquisa empírica, partimos do seguinte problema central a toda a tese -

"Que componentes sociológicas dos contextos familiar e escolar permitem explicar a relação entre a origem socio-cultural das crianças e o seu aproveitamento diferencial em ciências?".

Colocando como hipótese global de estudo que o aproveitamento em ciências, particularmente nas capacidades cognitivas que exigem um elevado nível de abstracção, é uma consequência da continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola, a pesquisa desenvolveu-se no sentido de dar fundamentalmente resposta a duas questões específicas derivadas do problema central:

(1) Qual a influência do código pedagógico familiar, mais concretamente, qual a influência da orientação de codificação da família e da prática pedagógica familiar no (in)sucesso em ciências?

(2) Qual(ais) a(s) modalidade(s) do código pedagógico da escola mais favorável(eis) ao aproveitamento em ciências de crianças cuja socialização primária as coloca em situação de desvantagem relativamente ao universo discursivo e simbólico da escola?

Como resposta à primeira questão (enquanto parte do problema central da tese) formulámos a hipótese de que "as crianças dos estratos sociais mais baixos terão maior insucesso em ciências dado que, através do código pedagógico familiar, têm acesso a realizações linguísticas, cognitivas e culturais reguladas por uma orientação de codificação restrita (O^R) e a relações sociais de comunicação que, sendo reguladas por classificação e enquadramento fortes (C^+E^+), as leva a adquirir um posicionamento baixo; as crianças dos estratos sociais mais elevados terão, pelo contrário, maior sucesso em ciências dado que, através do código pedagógico familiar, têm acesso a realizações linguísticas, cognitivas e culturais reguladas por uma orientação de codificação elaborada (O^E) e a relações sociais de comunicação que, sendo reguladas por classificação e enquadramento mais

fracos (C^-E^-), as leva a adquirir um posicionamento elevado".

Como resposta à segunda questão, colocámos como hipótese que "a(s) modalidade(s) de código pedagógico da escola que criam contextos de aprendizagem regulados por princípios de classificação e de enquadramento mais fracos (C^-E^-) poderão conter o potencial para esbater a situação de desigualdade dos alunos (criada pela orientação de codificação da família e pelo posicionamento da criança), na medida em que, contemplando as vivências de todos os alunos e criando um espaço de troca de experiências entre eles e de relações sociais de comunicação mais abertas professor-aluno e aluno-aluno, poderão alterar o posicionamento diferencial adquirido pela criança na família/comunidade e permitir o seu acesso à orientação de codificação elaborada da escola".

Embora a teoria que orientou o presente trabalho permita, ainda, sugerir que o (in)sucesso escolar possa estar relacionado com a realização diferencial das regras discursivas e hierárquicas que caracterizam as práticas pedagógicas da família e da escola, não considerámos possível, na fase inicial do estudo, formular uma hipótese específica acerca da influência de diferentes práticas sobre o (in)sucesso. No entanto, a análise desta influência constituiu uma das dimensões mais importantes que explorámos na investigação.

Em última análise, pensamos que o aproveitamento escolar irá traduzir a influência conjunta dos processos de socialização da família e da escola mas que a resultante dessa influência será tanto mais favorável ao aproveitamento dos alunos socialmente mais desfavorecidos (classe, raça e sexo) quanto maior for o espaço do(a) professor(a) na escola/sala de aula para alterar a situação de desvantagem criada pelas características do contexto de socialização primária daqueles alunos.

Para explorar as hipóteses contidas no modelo de que partimos, realizámos várias análises parcelares mas que foram articuladas no sentido de dar resposta às questões formuladas e, em

última análise ao problema central da tese. Nos capítulos em que descrevemos essas análises, os problemas e hipóteses que orientaram globalmente a pesquisa serão ainda objecto de especificação.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. Projecto em curso no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, coordenado por Ana Maria Morais e subsidiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e pela Fundação Gulbenkian.
2. Viegas 1987 b, num trabalho em que estabelece confrontos entre as teorias de reprodução cultural e social com as teorias de resistência, defende a posição de que a falta de rigor conceptual e de capacidade analítica da teoria de resistência poderia ser colmatada através da contribuição da teoria de reprodução cultural de Bernstein, cujos conceitos contêm um poder analítico de grande valor explicativo.
3. *Ibid* 2, p. 18.
4. Bernstein 1990, pp. 168-172.
5. *Ibid* 4, p. 169.
6. Entre outras, as ideias apresentadas por Bisseret 1979, Cooper 1976, Gordon 1981, Karabel e Halsey 1977, King 1983, Labov 1969 e 1970, Rosen 1973 e Stubbs 1983 são exemplos de algumas críticas que têm incentivado a polémica em torno de vários aspectos da teoria de Bernstein - a indefinição do conceito de classe social (por exemplo, em Bisseret), a falta de rigor e de consistência do conceito de código (por exemplo, em Cooper, King e Rosen), o questionamento da teoria em termos de generalização a outras sociedades (por exemplo, em Karabel e Halsey) e a sua conotação com uma teoria de "deficit verbal" (por exemplo, em Gordon, Labov e Stubbs) representam os focos mais relevantes das críticas. No

âmbito da sociologia do conhecimento escolar, Denevan 1980 apresenta, como tema da sua tese de doutoramento, uma ampla discussão crítica sobre as ideias de Bernstein.

7. Gordon 1981, p. 66.
8. Stubbs 1983, p. 79.
9. *Ibid* 8, p. 61.
10. King 1983, pp. 54-55.
11. *Ibid* 10, p.55.
12. Atkinson 1985, p.1.
13. *Ibid* 12, p. 7.
14. *Ibid* 12, p. 14.
15. *Ibid* 12, p. 19. Para justificar que a sociologia de Bernstein é muito mais cosmopolita do que a ênfase "local" que Karabel e Halsey lhe atribuem, Atkinson refere uma série de críticas ou interpretações e de estudos relevantes que têm sido produzidos em variados países.
16. Referimo-nos ao simpósio "Basil Bernstein's influence on educational research: An examination of his sociology of education", coordenado por A. Sadovnik no último encontro anual da AERA em Chicago e que teve o contributo dos trabalhos apresentados por Apple 1991, Cookson Jr. et al 1991, Danzig 1991 e Goodson 1991.
17. Watson-Gegeo 1991, p. 2.
18. De entre os trabalhos desenvolvidos nesta linha, encontramos em Solomon (1983 b) uma perspectiva que, de algum modo, pretende contemplar a componente sociológica.
19. Projecto em curso no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa sob a coordenação de Maria Odete Valente.
20. Campos, Fontaine e Costa 1988, p.5.

21. Ver, por exemplo, Young et al 1971.
22. Walkerdine e Lucey 1989, p. 188.
23. Benavente 1976, p. 7.
24. Benavente 1985, p. 571.
25. Mónica 1981, P. 85.
26. Cortesão 1982, p. 9.
27. *Ibid* 26, p. 10.
28. *Ibid* 26, p. 11.
29. Stoer 1986, p. 255.
30. Grácio e Stoer 1982, p. 9.
31. Bernstein 1973.
32. Ver, em Bernstein 1973, os trabalhos empíricos realizados, por exemplo, por Bernstein e Henderson 1969, Bernstein e Young 1967, e Henderson 1971.
33. Além dos trabalhos de Hawkins 1969, Robinson 1973, Turner 1972, Turner e Pickvance 1973, desenvolvidos no âmbito da SRU (Sociological Research Unit) e que constam do livro editado por Bernstein 1973, são de referir, por exemplo, as investigações de Adlam et al 1977 e de Holland 1981. Cook-Gumperz 1973, desenvolve uma investigação em que estuda as diferenças de classe na linguagem do controlo materno através de uma análise bastante completa.
34. Segundo Bernstein 1990, este trabalho fornece um excelente teste de tese por ele desenvolvida, constituindo um dos poucos estudos que emprega uma teoria linguística relevante para a descrição do discurso, seguida das especificações contextuais da teoria do código.
35. Os trabalhos de investigação realizados por Domingos (1987) e por Peneda (1989) sugerem dados que dão apoio a esta possibilidade.
36. Citado em Domingos et al 1986, pp. 218 e 245.

37. Diagrama extraído de Domingos et al 1986, p. 267.
38. Diagrama extraído de Domingos et al 1986, p. 296.
39. As Direcções Gerais do Ministério da Educação são agências do campo de recontextualização oficial.
40. "Para fins de controlo social e no sentido de tornar mais eficiente o seu próprio discurso regulador, a escola poderá incluir como parte da sua prática, discursos recontextualizados da família/comunidade do aquisidor. Inversamente, também a família/comunidade podem exercer a sua influência sobre o campo de recontextualização da escola e, desta forma, afectar a sua prática" (Domingos et al 1986, p. 303).
41. Domingos et al 1986, p. 7.

BIBLIOGRAFIA

- Adey, A. e Shayer, M. (1988). Strategies for meta-learning in physics. *Physics Education*, 23, 97-104.
- Adlam, D., Turner, G. J. e Lineker, L. (1977). *Code in context*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Aggleton, P. (1984). *Reproductive resistances: A study of origins and the effects of youth sub-cultural style among a group of new middle-class students in a college of further education*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Antunes, H., (1991). *O contexto regulador na sala de aula: Um estudo sobre a aquisição diferencial das regras de reconhecimento e de realização em diferentes práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Apple, M. (1991, Abril). *Bernstein and marxist sociology*. Comunicação apresentada na Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.

- Arroteia, J. (1990). Sistema de ensino e mobilidade social: Reflexões sobre o caso português. *Actas do I Congresso Português de Sociologia - A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século* (vol. I). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia e Editorial Fragmentos.
- Atkinson, P. (1981). Bernstein's structuralism. *Educational Analysis*, 3 (1), 85-96.
- Atkinson, P. (1985). *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. Londres: Methuen.
- Atkinson, P. e Delamont, S. (1977). Mock-ups and cock-ups: The stage management of guided discovery instruction. In P. Woods e M. Hammersley (Eds.). (1977). *School experience*. Londres: Croom Helm.
- Barnes, D. (1971). Bernstein in the classroom. *Times Educational Supplement*, 19 Novembro, 14.
- Bee, H. L. e Van Egeren, L. F. (1969). Social class differences on maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1 (6), 726-734.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1985). *Ecoles, institutrices et processus de changement au Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Génève.
- Benavente, A. (1990). Escola e mudança: Contributos para uma sociologia do sucesso escolar. *Actas do I Congresso Português de Sociologia - A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século* (vol. I). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia e Editorial Fragmentos.
- Benavente, A. et al (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Edições Rolim.
- Bernstein, B. (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (2^a ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (2^a ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. In M. Apple (Ed.). (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the State* (cap. 10). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1985). On pedagogic discourse. In J. Richardson (1985). *Handbook of theory and research in the sociology of education*. Nova Iorque: Greenwood Press.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.

Bernstein, B. e Henderson, D. (1969). Social class differences in the relevance of language to socialization. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap. 2). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. e Young, D. (1967). Social class differences in conception of the uses of toys. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap. 1). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bisseret, N. (1975). Social class and language: Beyond privilege/handicap problematics. *Home et Société*, 37 (3), 247-270.

Bisseret, N. (1979). *Education, class language and ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1988). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. e Boltansky, L. (1978). Changes in social structure and changes in the demand for education. In S. Ginner e M. Scotford-Archer (Eds.). (1978). *Contemporary Europe: Social structures and cultural patterns*. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Brandis, W. e Bernstein, B. (1974). *Selection and control: Teachers' ratings of children in the infant school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Brandis, W. e Henderson, D. (1970). *Social class, language and communication*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Cachapuz, A. (1987). Modelos interpretativos dos alunos sobre energia e reacções químicas: Implicações educacionais. In M. Sequeira, L. Leite e M. Freitas (Eds.). *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências* (pp. 51-62). Braga: Universidade do Minho.
- Campos, B. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos B. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- Campos, B., Fontaine, A. M. e Costa, M. E. (1988, Abril). *Social contexts and differential development of young people: Family and achievement motivation, school and identity*. Comunicação apresentada no Simpósio Current Research on Adolescent Psychology in Europe, Paris.
- Cardoso, L. (1986). *Algumas causas do aproveitamento diferencial nas crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Cardoso, L. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1991). *Causas do*

aproveitamento diferencial em ciências nas crianças dos estratos sociais mais baixos - Um estudo sociológico. In A. M. Morais (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula* - vol. I: *Socialização primária e prática pedagógica* (cap. 6). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Cavaco, H. (1989). *Ser professor - Fases de vida e percursos: Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Chagas, I. (1986). *Concepções alternativas e classe social - Um estudo sobre a evolução em alunos do 7º ano de escolaridade*. Trabalho de síntese no âmbito das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Cherkaoui, M. (1974). Class structure, linguistic performance and types of socialization: Bernstein and his school. *Revue Française de Sociologie*, 15 (4), 585-599.

Cherkaoui, M. (1977). Basil Bernstein and Emile Durkheim: Two theories of change in educational systems. *Harvard Educational Review*, 47 (4), 556-564.

Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization: A study of class differences in the language of maternal control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Cook-Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cookson Jr., P. W. e Persell, C. H. (1991, Abril). *Bernstein and social reproduction: Applications to the study of elite education*. Comunicação apresentada na Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.

Cooper, B. (1976). Bernstein's codes: A classroom study. *Education Area Occasional Paper*, 6. Brighton: Universidade de Sussex.

Corner, J. (1980). Codes and cultural analysis. *Media, Culture and Society*, 2 (1), 73-86.

- Cortesão, L. (1982). *Escola, sociedade - Que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coulthard, M. (1969). A discussion of restricted and elaborated codes. *Educational Review*, 22, 38-50.
- Cox, C. (1984). *Continuity, conflict and change in state education in Chile: A study of pedagogic projects of the cristian democrat and popular unit parties*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Cruz, N. (1989). *Utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas: Um estudo com alunos de física e química do 10º ano*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Cruz, N. e Lobo, A. (1989). O ensino das ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas. *Revista de Educação*, 3, 65-75.
- Dahlberg, G. (1985). *Context and the child's orientation to meaning*. Lund: Liber Laromedel.
- Daniels, H. R. (1988). An enquiry into different forms of special school organization, pedagogic practice and pupil discrimination (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1988). *CORE - Collected Original Resources in Education*, 12 (2). Birmingham: Carfax Publishing Co.
- Daniels, H. R. (1989). Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice. *British Journal of the Sociology of Education*, 10 (2), 123-140.
- Danzing, A. (1991, Abril). *Bernstein's theory of language: Deficit, difference or domination*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.
- Denevan, P. (1980). *The sociology of school knowledge: A critical discussion of its intellectual sources and of its current exemplar Basil Bernstein*. Tese de Doutoramento, Universidade de Wisconsin -

Madison.

Dias, E. L. (1987). *Estilo cognitivo, desenvolvimento cognitivo, criatividade, gostos estéticos: Relação destas características entre si e com o rendimento escolar de crianças do ensino primário, de classes sociais diferentes*. Projecto de investigação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Diaz, M. (1983). *A model of pedagogic discourse with special application to the colombian primary level of education*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.

Domingos, A. M. (presentemente Moraes) (1987). *Social class, pedagogic practice and achievement in science: A study of secondary schools in Portugal* (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1984). *CORE - Collected Original Resources in Education*, 11 (2). Birmingham: Carfax Publishing Co.

Domingos, A. M. (presentemente Moraes) (1989 a). *Conceptual demand of science courses and social class*. In P. Adey et al (Eds.). (1989). *Adolescent development and school science*. Londres: The Falmer Press.

Domingos, A. M. (presentemente Moraes) (1989 b). *Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice*. *British Journal of Sociology of Education*, 10 (3), 351-366.

Domingos, A. M. (presentemente Moraes), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Driver, R. (1981). *Pupils alternative frameworks in science*. *European Journal of Science Education*, 3 (1), 93-101.

Driver, R. (1983). *The pupil as scientist*. Londres: Open University Press.

Driver, R. (1985). *Children's ideas in science*. Londres: Open University Education Enterprises.

Edwards, A. D. (1976 a). *Language in culture and class*. Londres:

Heineman.

- Edwards, A. D. (1976 b). Speech codes and speech variants: Social class and task differences in children's speech. *Journal of Child Language*, 3 (1), 247-265.
- Edwards, A. D. (1980 a). Patterns of power and authority in classroom talk. In P. Woods (Ed.). (1980). *Teacher Strategies*. Londres: Croom Helm.
- Edwards, A. D. (1980 b). Perspectives on classroom language. *Educational Analysis*, 2 (2), 31-46.
- Edwards, A. D. (1981). Analysis classroom talk. In P. French e M. Maclure (Eds.). (1981). *Adult - child conversation*. Londres: Croom Helm.
- Edwards, A. D. (1982). The sociology of language and education. In A. Hartnett (Ed.). (1982). *The social science in educational studies*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Edwards, A. D. e Furlong, V. J. (1978). *The language of teaching*. Londres: Heineman.
- Edwards, J. (1987). Elaborated and restricted codes. In V. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier e W. de Gruyter (Eds.). (1987). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society I*. Berlim: Section.
- Elchardus, M. (1981). Class structuration and achievement. *Sociological Review*, 29 (3), 413-444.
- Esperet, B. (1976). Language, environment and intelligence: Concepts developed by Bernstein. *Bulletin de Psychologie*, 29 (1-3), 10-35.
- Faria, I. (1983). *Para a análise da variância socio-semântica: Estrato socio-profissional, sexo e local de produção enquanto factores reguladores, em português contemporâneo, das formas de auto-referência e de orientação para o significado*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontinhas, F. (1991). *O contexto instrucional em diferentes modalidades de prática pedagógica: Aquisição diferencial do reconhecimento e da realização do código pedagógico por alunos de diferentes grupos sociais*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J. e Pinto, C. (1987). A atribuição causal do insucesso - O posicionamento de uma amostra de professores. *Psicologia*, 5 (3), 254-264.
- Freitas, M. (1987). Concepções alternativas das crianças sobre a constituição da matéria orgânica e sua decomposição. In M. Sequeira, L. Leite e M. Freitas (Eds.). *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências* (pp. 319-325). Braga: Universidade do Minho.
- Gaspar, A. (1987). Metacognição: Estratégias de desenvolvimento. In M. O. Valente et al (1987). *Aprender a pensar* (pp. 25-50). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Gaspar, A. (1989). *Ensino de estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão da leitura - Uma intervenção no ensino do inglês*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa.
- Giroux, H. (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12 (2-3), 3-26.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for democracy*. Londres: Routledge.
- Gorbutt, D. (1972). The new sociology of education. *Education for Teaching*, 89, 55.
- Gordon, J. C. (1976 a). An examination of Bernstein's theory of restricted and elaborated codes. *University of East Anglia Papers in Linguistics* (2), 1-21.
- Gordon, J. C. (1976 b). Concepts of verbal deficit in Bernstein's writings on language and social class. *Nottingham Linguistic*

Circular, 5 (2), 31-38.

- Gordon, J. C. (1978). The reception of Bernstein's sociolinguistic theory among primary school teachers. *University of East Anglia Papers in Linguistics*, Suplemento 1.
- Gordon, J. C. (1981). *Verbal deficit*. Londres: Croom Helm.
- Goodson, I. (1991, Abril). *Bernstein's theory of pedagogic discourse: Applications to curriculum theory*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.
- Grácio, S. e Miranda, S. (1977). Insucesso escolar e origem social - Resultados de um inquérito piloto. *Análise Social*, 8, 51.
- Grácio, S., Miranda, S. e Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação I - Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. e Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação II - A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grimshaw, A. D. (1976). Polity, class, school and talk: The sociology of Basil Bernstein. *Theory and Society*, 3 (4), 553-572.
- Grinberglewins, Z. (1979). Restricted verbal codes: An attempt at modification based on the production of alternatives and observation of solutions. *Arquivos Brasileiros de Sociologia* (3), 121-160.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic*. Londres: Longman.
- Hasan, R. (1988). Language in the process of socialization: Home and school. In L. Gerot, J. Otdenburg e T. Van Leeuwen (Eds.). *Proceedings of the Working Conference on Language and Education: Language and Socialization - Home and School* (pp. 36-96). Sydney: Macquarie University.
- Hasan, R. e Cloran, C. (1989). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M. Halliday, J. Gibbons e H. Nicholas (Eds.). (1989). *Learning, keeping and using language: Selected papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics*. Amsterdão: Benjamins.

- Hawkins, P. R. (1969). Social class, the nominal group and reference. In B. Bernstein (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap. 4). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Henderson, D. (1971). Contextual specificity discretion and cognitive socialization: With special reference to language. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap. 3). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hill, C. A. e Varenne, H. (1981). Family language and education: The sociolinguistic model of restricted and elaborated codes. *Social Science Information*, 20 (1), 187-228.
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientation to meanings. *Sociology*, 15 (1), 1-18.
- Holland, J. (1985). *Gender and class: Adolescent conceptions of aspects of the division of labour*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Jackson, L. A. (1974). The myth of elaborated and restricted code. *Higher Education Review*, 6 (2), 65-81.
- Jacobsen, B. (1981). Collection type and integrated type curricula in systems of higher education: An empirical and theoretical study. *Acta Sociologica*, 24 (1-2), 25-41.
- James, A. e Pafford, W. (1973). The relationship between academic achievement in science and father's occupation. *Science Education*, 57 (1).
- Jenkins, C. (1989). *The professional middle class and the origins of progressivism: A case study of the new education fellowship, 1920-50*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Karabel, J. e Halsey, A. (Eds.). (1977). *Power and ideology in education*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Kelly, A. (Ed.). (1981). *The missing half*. Manchester: Manchester Uni-

versity Press.

- Kelly, A., Smail, B. e Whyte, J. (1982). Girls into science and technology: The first two years. *School Science Review*, 63, 620-630.
- Kelly, G. (1985). *The psychology of personnal constructs* (Vols. 1 e 2). Nova Iorque: W. W. Norton.
- King, R. (1969). *Values and involvements in a grammar school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- King, R. (1976). Bernstein's sociology of the school: Some propositions tested. *British Journal of Sociology*, 27 (4), 430-443.
- King, R. (1979). The search for the invisible pedagogy. *Sociology*, 13 (3), 445-458.
- King, R. (1981). Bernstein's sociology of the school: A further testing. *British Journal of Sociology*, 32 (2), 259-265.
- King, R. (1983). *The sociology of school organization*. Londres: Methuen.
- Labov, W. (1972). The logic of non-standard English. In P. P. Giglioli (Ed.). *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin.
- Lima, M. J. e Haglund, S. (1982). *Escola e mudança - O sistema educativo*. Porto: Brasília Editora.
- Lobo, A. (1989). *Estratégias metacognitivas no desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento envolvidas na resolução de problemas*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa.
- Maccoby, E. E. e Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. M. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. Nova Iorque: John Wiley.
- Miranda, S. (1978). Insucesso escolar e origem social no ensino primário: Resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés. *Análise Social*, 14 (55), 609-625.

Mónica, F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença.

Mónica, F. (1981). *Escola e classes sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Moore, R. (1983). *Education and production: A generative model*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.

Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1991 a). Classe social e aproveitamento em ciências - Um estudo da influência de diferentes atributos de classe e sua inter-relação com outros factores sociológicos. In A. M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (cap. 5). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1991 b). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. In A. M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (cap. 2). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1991 c). Influência do nível de exigência conceptual dos professores no sucesso dos alunos em ciências - Um estudo sociológico. In A. M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (cap. 3). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1991 d). Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em ciências. In A. M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (cap. 4). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Fontinhas, F. e Neves, I. P. (1991, Abril). *Recognition and realization rules in learning school science - A sociological approach to problem solving*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da NARST, Wisconsin,

U.S.A.

- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1991, Janeiro). *The recontextualizing of pedagogic discourse at the classroom level - A study of teacher's space for change*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Sociologia da Educação, Birmingham.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1991, Agosto). *Cognitive development and coding orientation to meanings: A study of the influence of the social context on the students' level of cognitive development*. Comunicação a ser apresentada na Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku, Finlândia.
- Morais, M. (1988). *Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7º ano na disciplina da Língua Portuguesa*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa.
- Morais, M. (1989). Aprender a pensar: A compreensão da leitura. *Revista de Educação*, 3, 53-57.
- Musgrave, P. (1979). *The sociology of education* (3ª ed.). Londres: Methuen.
- Musgrove, F. (1979). *School and the social order*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Novais, A. e Cruz, N. (1987). O ensino das ciências e o desenvolvimento das capacidades metacognitivas. In M. O. Valente et al (1987). *Aprender a pensar* (pp. 93-143). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Osborne, R. e Wittrock, M. (1985). The generative learning model and its implications for science education. *Studies in Science Education*, 12, 59-87.
- Pedro, E. (1982). *Social stratification and classroom discourse: A sociolinguistic analysis of classroom* (Tese de Doutoramento, Uni-

- versidade de Estocolmo, 1981). Trad. *O discurso na aula: Uma análise socio-linguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.
- Peneda, D. (1989). *Influência de processos diferenciais de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza no aproveitamento dos alunos provenientes dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Peneda, D., Domingos, A. M. (presentemente Morais) e Medeiros, A. (1989). Teaching science for success: A sociological analysis of differential pedagogic practices. In S. Vinner (Ed.). *The proceedings of the Second Jerusalem Convention on Education - Science and Mathematics Teaching: Interaction between research and practices* (pp. 512-521). Jerusalem: Universidade Hebraica de Jerusalém.
- Peneda, D. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1991). Insucesso em ciências: As práticas pedagógicas na sua relação com o aproveitamento, a classe social e a raça. In A. M. Morais (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (cap. 7). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). *The growth of logical thinking*. Londres: Routledge.
- Pinto, C. (1983). *L'entrée à l'université du Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade de Tours.
- Poole, M. E. (1979 a). Elaboration of linguistic code and verbal processing strategies - Interdomain analysis. *Psychological Reports*, 45 (1), 283-296.
- Poole, M. E. (1979 b). Social class and linguistic coding. *Language and Speech*, 22 (1), 49-67.
- Richards, M. e Light, P. (Ed.). (1986). *Children of social worlds: Development in a social context*. Cambridge: Polity Press.

- Robinson, W. P. (1973). Where do children's answers come from?. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap. 8). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Rosen, H. (1973). *Language and class: A critical look at the theories of Basil Bernstein*. Bristol: Falling Wall Press.
- Salema, H. (1989). Aprender a pensar: A composição escrita. *Revista de Educação*, 3, 59-63.
- Sequeira, M. (1981). Padrões de raciocínio em alunos portugueses: Implicações para o currículo e ensino das ciências na escola secundária. *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 1 (3), 39-49.
- Shayer, M. (1982). Cognitive acceleration and science education. In J. Head (Ed.). *Science education for the citizen*. Londres: Chelsea College, Universidade de Londres.
- Shayer, M. e Adey, P. (1981). *Towards a science of science teaching: Cognitive development and curriculum demand*. Londres: Heineman Educational Books.
- Solomon, J. (1983 a). Learning about energy: How pupils think in two domains. *European Journal of Science Education*, 5, 49-59.
- Solomon, J. (1983 b). Messy, contradictory and obstinately persistent: A study of children's out-of-school ideas about energy. *School Science Review*, 65 (231), 225-229.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1987). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Projecto de investigação, Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Stoer, S. (1989, Janeiro). *Educação e democracia num país da semiperiferia*. Comunicação apresentada no I Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

- Stubbs, M. (1975). *Teaching and talking: A sociolinguistic approach to classroom interaction*. In G. Chanan e S. Delamont (Eds.). (1975). *Frontiers of classroom research*. Slough: NFER.
- Stubbs, M. (1983). *Language, schools and classrooms* (2ª ed.). Londres: Methuen.
- Stubbs, M. e Delamont, S. (Eds.). (1976). *Explorations in classroom observation*. Londres: Wiley.
- Tavares, M. (1991). *O sentido das práticas na formação dos professores: Um contributo para o estudo do desenvolvimento profissional*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Turner, G. J. (1972). Social class and children's language of control at age five and age seven. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap 7). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Turner, G. J. e Pickvance, R. E. (1973). Social class differences in the expression of uncertainty in five-year-old children. In B. Bernstein (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap. 5). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Tyler, W. B. (1984). *Organizations, factors and codes: A methodological inquiry into Bernstein's theory of educational transmissions*. Tese de Doutoramento, Universidade de Kent.
- Tyler, W. (1985). The organizational structure of the school. *Annual Review of Sociology*, 15, 49-73.
- Tyler, W. (1988). *School organization: A sociological perspective*. Londres: Croom Helm.
- Valente, M. O. (1989). Projecto DIANOIA: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Revista de Educação*, 3, 41-47.

- Valente, M. O. et al (1989). A metacognição. *Revista de Educação*, 3, 47-51.
- Vasconcelos, N. (1987). *Intuitive concepts of force and motion*. Tese de Doutorado, Universidade de Londres.
- Veiga, F. (1988). Disciplina materna, auto-conceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Viegas, J. F. (1987 a). *A escola e a desigualdade social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Viegas, J. F. (1987 b). *From the "theories of social and cultural reproduction" to the "theory of resistance"*. Comunicação apresentada na 10ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Birmingham.
- Viennot, L. (1983). L'implicite en psysique: Le raisonnement fonctionnel chez les etudiants. In A. Giordan e J. Martinand (Eds.). *Quels types de recherche pour rénover l'éducation en sciences expérimentales?*. Paris: Universidade de Paris VII.
- Walden, R. e Walkerdine, V. (1982). Girls and mathematics: The early years. *Bedford Way Papers*, 8. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- Walkerdine, V. e Lucey, H. (1989). *Democracy in the kitchen: Regulating mothers and socializing daughters*. Londres: Virago Press.
- Watson-Gegeo, K. A. (1991, Abril). *Towards thick explanation in ethnographic research*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.
- Webb, C. (1981). Classification and framing: A sociological analysis of task - centred nursing and the nursing process. *Journal of Advanced Nursing*, 6 (5), 369-376.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Young, O. III (1980). *Who elaborated codes: A new formulation within a*

functional framework. *Language and Speech*, 25 (1), 81-93.

Young, G. M. (1983). A systemic model of the elaborated code. *Language and Speech*, 26 (2), 171-190.

Young, M. F. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions in the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan.

APÊNDICE
DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

AGENTES DE CONTROLO SIMBÓLICO

Agentes da classe média que dominam as decisões respeitantes aos significados, contextos e possibilidades dos recursos discursivos (códigos de educação), especializando-se em formas de comunicação que podem ser aplicadas aos próprios princípios de comunicação e/ou às relações sociais, práticas e disposições; a sua consciência é fundamentalmente constituída pelas relações sociais da educação e fracamente regulada pelas relações sociais da produção. Estes agentes, que podem funcionar no campo da produção ou no campo do controlo simbólico, possuem, por razões históricas, um monopólio sobre o espaço da autonomia relativa da educação.

APARELHO PEDAGÓGICO

Um campo torna-se um aparelho quando os agentes dominantes detêm os meios para anular a resistência e as reacções dos dominados. O aparelho pedagógico, ao estabelecer a ligação entre o poder, o conhecimento e a consciência, funciona como um regulador simbólico para o posicionamento da consciência e para a especialização dos sujeitos; fornece a gramática interna do controlo simbólico.

CAMPO DE CONTROLO SIMBÓLICO

Campo cujas ideologias e agências regulam os meios e contextos da reprodução cultural e legitimam as suas possibilidades, controlando as relações de classe através de meios simbólicos (princípios de comunicação); embora não produza as relações de classe, contribui para a sua reprodução.

CAMPO DE PRODUÇÃO

Campo cujas ideologias e agências regulam os meios, contextos e possibilidades dos recursos físicos e cujas categorias e práticas são reguladas pelo princípio da divisão social de trabalho e pelas suas relações sociais internas; ele produz e reproduz as relações de classe de uma determinada sociedade.

CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Campo estruturado pelo contexto de recontextualização e cujas posições, agentes e práticas estão interessados com os movimentos de textos/práticas do contexto primário de produção discursiva para o contexto secundário de reprodução discursiva. A função da posição, agentes e práticas deste campo é regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário.

CAMPO DE REPRODUÇÃO DISCURSIVA.

Campo estruturado pelo contexto secundário ou de reprodução discursiva e cujas posições, agentes e práticas regulam a reprodução do discurso pedagógico.

CLASSE DOMINADA (CLASSE TRABALHADORA)

Grupo ou grupos sociais que está(ão) subordinado(s) aos códigos dominantes da produção e da educação. A sua consciência é fundamentalmente

constituída pelas relações sociais da produção e fracamente regulada pelas relações sociais da educação.

CLASSE DOMINANTE

Grupo social que domina as decisões que controlam os meios, contextos e possibilidades da produção e distribuição dos recursos físicos (códigos de produção). A sua consciência é fundamentalmente constituída pelas relações sociais da produção e fracamente regulada pelas relações sociais da educação.

CLASSE MÉDIA (ANTIGA)

Fracção da classe média que surgiu da complexidade da divisão de trabalho económico e que é uma realização da solidariedade orgânica individualizada; legitima o controlo posicional.

CLASSE MÉDIA (NOVA)

Fracção da classe média que surgiu da complexidade da divisão de trabalho do controlo simbólico e que é uma realização da solidariedade orgânica personalizada; institucionaliza novas formas de controlo social, o controlo interpessoal.

CLASSE SOCIAL

Princípio cultural dominante, criado e mantido pelo campo da produção; princípio dos princípios das classificações físicas, sociais e simbólicas constitutivas de uma ordem.

CLASSIFICAÇÃO (C)

Grau de manutenção da fronteira ou força do isolamento entre categorias (agências, agentes, recursos físicos e discursivos), criado, mantido e reproduzido pelo princípio da distribuição de poder da divisão social de trabalho; princípio que regula o posicionamento das categorias numa dada divisão social de trabalho.

CÓDIGO

Princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas da sua realização e contextos evocadores. Ao passar do micronível, interaccional, para o macronível, institucional, os significados transformam-se em práticas de discurso, a realização em práticas de transmissão e os contextos em práticas organizacionais.

CÓDIGO DE COLECÇÃO

Código de conhecimento que traduz um princípio de forte classificação, variando os seus sub-tipos conforme a força relativa das suas classificações e enquadramentos.

CÓDIGO ELABORADO (O^E)

Código que se caracteriza por uma ordem de significação universalista, cujos princípios e significados são independentes do contexto, menos embebidos num contexto local e em relações sociais, práticas e actividades locais, o que significa que apenas indirectamente se relacionam com uma base material específica; os falantes de um código elaborado tendem a estar cientes das diferenças individuais.

CÓDIGO DE INTEGRAÇÃO

Código de conhecimento que traduz um princípio de fraca classificação, variando os seus sub-tipos quanto à força relativa dos enquadramentos.

CÓDIGO RESTRITO (O^R)

Código que se caracteriza por uma ordem de significação particularista, cujos princípios e significados são dependentes do contexto, embebidos num contexto local e em relações, práticas e actividades locais, o que significa que estão fortemente relacionados com uma base material específica; os falantes de um código restrito tendem a ter papeis comunitários, não estando muito cientes das diferenças individuais.

CÓDIGO SOCIOLINGUÍSTICO

Código que indica a forma da relação social em que ocorre a fala, regulando a natureza dos confrontos de fala e criando um quadro de referência para o falante; princípio regulador que controla a forma de realização linguística nos diferentes contextos de socialização.

CÓDIGO DE TRANSMISSÃO EDUCACIONAL

Princípio que modela os três sistemas de mensagem (currículo, pedagogia, avaliação) e que é traduzido pela relação entre as forças da classificação e do enquadramento.

CONTROLO IMPERATIVO

Modo de controlo em que é reduzido o leque de alternativas disponível ao regulado; é realizado verbalmente através dum código restrito de elevada predicabilidade léxica ou, extra-verbalmente, através de coacção física.

CONTROLO PESSOAL

Modo de controlo que permite uma vasta gama de alternativas, sendo as regras de conduta adquiridas pelo regulado; é realizado por apelos focados no regulado enquanto indivíduo, que tomam em consideração as componentes interpessoais e intrapessoais da relação social e que utilizam uma variante linguística específica de um código elaborado ou restrito, diferenciando verbalmente áreas da experiência individual.

CONTROLO POSICIONAL

Modo de controlo em que há uma certa gama de alternativas disponível para o regulado, sendo-lhe fornecidas as regras de conduta; é realizado

através de apelos que tomam como referência para o comportamento normas inerentes a um estatuto particular ou universal, mas sempre comum a um grupo a que o regulado pertence e que utilizam uma variante linguística específica de um código restrito ou elaborado.

CONTROLO SIMBÓLICO

Regras, práticas e agências que regulam por meios simbólicos (princípios de comunicação) a criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência, através das quais são legitimadas e mantidas uma dada distribuição de poder e a categoria cultural dominante.

CONTROLO SOCIAL

Meio pelo qual o comportamento social é condicionado e restringido num grupo ou sociedade, de maneira que esse grupo ou sociedade se mantenha. Para Bernstein, a língua/linguagem é um importante agente de controlo social.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critérios que o aquisidor deverá usar para avaliar o seu comportamento e o dos outros, em qualquer relação de transmissão-aquisição. Os critérios podem ser explícitos e específicos, sabendo o aquisidor exactamente como terá de ser a sua produção, ou podem ser difusos, múltiplos e implícitos e neste caso o aquisidor aparenta estar a gerar os seus próprios critérios.

DISCURSO

Categoria na qual todo o sujeito é posicionado ou reposicionado e que enforma as relações de poder e de controlo geradas pelo princípio da divisão social de trabalho e pelas suas relações sociais intrínsecas; recurso simbólico, produto da divisão social de trabalho das categorias implicadas na sua produção e produto das relações sociais (práticas) intrínsecas a essas categorias.

DISCURSO INSTRUCIONAL (DI)

Discurso que controla a transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento indispensável à aquisição de competências especializadas, regulando os seus aspectos internos e relacionais.

DISCURSO PEDAGÓGICO (DP)

Discurso especializado cujos princípios internos, regulando a produção de objectos específicos (transmissores/aquisidores) e a produção de práticas específicas, regulam o processo de reprodução cultural; é um conjunto de regras para a incorporação de um discurso instrucional num discurso regulador com dominância deste último.

DISCURSO PEDAGÓGICO LOCAL (DPL)

Conjunto de regras que regula a produção e a reprodução de textos ao nível da contextualização primária, particularmente na família e no grupo de amigos. Nas relações de posicionamento podem existir, entre o discurso

pedagógico local e o discurso pedagógico oficial, oposições e resistências ou correspondências e apoios e ainda dependências ou independências.

DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL (DPO)

Conjunto de regras oficiais que regula a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos pedagógicos legítimos ao nível da educação formal. Nas relações de posicionamento podem existir, entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local, oposições e resistências ou correspondências e apoios e ainda dependências ou independências.

DISCURSO REGULADOR (DR)

Conjunto de regras que regula aquilo que conta como ordem legítima entre e dentro de transmissores, aquisidores, competências e contextos; a um nível de maior abstracção, fornece e legitima as regras oficiais, que regulam a ordem, a relação e a identidade.

ENQUADRAMENTO (E)

Grau de manutenção da fronteira ou do isolamento entre práticas comunicativas das relações sociais criado, mantido e reproduzido pelos princípios de controlo social; princípio que regula a realização das relações de poder entre as categorias.

ESPECIFICIDADE CONTEXTUAL

Especificidade na comunicação originada por diferentes contextos. O grau de especificidade contextual da comunicação pode apenas ser medido em termos de diferenças através de uma gama de contextos, supondo-se que haja uma estrutura subjacente que modela essas diferenças.

FAMÍLIA PESSOAL

Família em que é fraca a manutenção de fronteiras entre os seus membros e cuja comunicação é fundamentalmente regulada por uma forma de controlo pessoal; as diferenças individuais são mais importantes que os papéis sociais.

FAMÍLIA POSICIONAL

Família em que é forte a manutenção de fronteiras entre os seus membros e cuja comunicação é fundamentalmente regulada por uma forma de controlo posicional; os papéis sociais são mais importantes que as diferenças individuais, havendo uma definição clara do estatuto (idade, sexo) dos seus membros.

MENSAGEM

Realização de uma voz, a mensagem é o conjunto de práticas de cada uma das categorias criadas pela divisão social de trabalho. É o princípio do enquadramento que define o grau de especificidade da mensagem, sendo os limites desta estabelecidos pela voz. Em qualquer prática pedagógica, a mensagem fundamental é o conjunto de regras para a comunicação legítima,

MODALIDADE DE CÓDIGO

Variação de um código restrito ou elaborado, dada por uma determinada relação de classificação e enquadramento, cujos valores podem variar independentemente. As modalidades de código são essencialmente variações nos meios e nos focos de controlo simbólico, na base de uma dada distribuição de poder.

PAPEL SOCIAL

Padrão de comportamento que se espera de uma pessoa que ocupa um estatuto particular; actividade de codificação complexa, que controla a criação e a organização de significações específicas e as condições para a sua transmissão e recepção. Os papéis são produtos do processo de socialização, através do qual é interiorizado algo que é exterior ao indivíduo.

PEDAGOGIA INVISÍVEL

Pedagogia cuja estrutura subjacente reveste um carácter de invisibilidade para o aquisidor; as regras de hierarquia e de sequência são implícitas e os critérios de avaliação são implícitos, múltiplos e difusos, como se o aquisidor fosse a fonte desses critérios. É uma pedagogia caracterizada por uma classificação e enquadramento fracos.

PEDAGOGIA VISÍVEL

Pedagogia cuja estrutura subjacente reveste um carácter de visibilidade para o aquisidor; as regras de hierarquia e de sequência são explícitas e os critérios de avaliação são explícitos e específicos e fornecidos pelo transmissor. É uma pedagogia caracterizada por classificação e enquadramentos fortes.

PRÁTICA PEDAGÓGICA LOCAL (PPL)

Conjunto de regras que regulam as relações sociais de transmissão-aquisição dos textos pedagógicos locais, particularmente na família e no grupo de amigos. Nas relações de posicionamento, podem existir, entre a prática pedagógica local e a prática pedagógica oficial, oposições e resistências ou correspondências e apoios e ainda dependências ou independências.

PRÁTICA PEDAGÓGICA OFICIAL (PPO)

Conjunto de regras oficiais que regulam as relações de transmissão e aquisição dos textos pedagógicos legítimos, ao nível da educação formal. Nas relações de posicionamento podem existir, entre a prática pedagógica oficial e a prática pedagógica local, oposições e resistências ou correspondências e apoios e ainda dependências ou independências.

RELAÇÕES DE CLASSE

Relações decorrentes de desigualdades na distribuição do poder entre grupos, que se realizam na distribuição, legitimação e reprodução de valores materiais e simbólicos originados na divisão social de trabalho.

REGRAS DISCURSIVAS

Regras relacionadas com o desenvolvimento e a produção do discurso. Regras básicas que, regulando as relações sociais e a transmissão, a aquisição e a avaliação do conhecimento específico, dizem respeito à forma de controlo que os transmissores e aquisidores podem ter sobre o processo de transmissão-aquisição, isto é, ao princípio do enquadramento da selecção, da sequência, da ritmagem e dos critérios de avaliação.

REGRAS DE HIERARQUIA

Regras básicas que, regulando as relações sociais de transmissão, aquisição e avaliação do conhecimento específico, dizem respeito à forma das relações de poder entre transmissores e aquisidores, isto é, ao princípio de classificação entre as categorias envolvidas no processo de transmissão-aquisição. Quando explícitas, as relações de poder são claras; quando implícitas, as relações de poder ficam mascaradas, tendo o aquisidor aparentemente maior controlo sobre os seus movimentos, actividades e comunicação.

REGRAS DE REALIZAÇÃO

Princípios, gerados pelo código, que regulam a criação e a produção de relações especializadas dentro de cada contexto, permitindo seleccionar e produzir o texto adequado a um contexto.

REGRAS DE RECONHECIMENTO

Princípios, gerados pelo código, que permitem fazer a distinção entre contextos e assim reconhecer a especialidade de um contexto.

REGRAS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Regras que regulam a constituição do discurso pedagógico específico no contexto de reprodução, transformando um discurso em um discurso de ordem num discurso de competência e um discurso de competência num discurso de ordem, segundo a ordenação subjacente aos princípios gerais dominantes da sociedade.

RITMAGEM

Taxa de aquisição esperada das regras de sequência; a ritmagem forte corresponde geralmente a uma transmissão regulada por regras de sequência explícitas, enquanto a ritmagem fraca corresponde a uma transmissão regulada, geralmente, por regras de sequência implícitas.

SEQUÊNCIA

Progressão da transmissão no tempo, regulando o desenvolvimento de um currículo, de um programa e do sistema de avaliação. Quando explícita, os currículos e programas são claramente definidos, as categorias de idade e de sexo são bem marcantes e o conceito de progressão é explícito; quando implícita, os currículos e programas são menos claramente definidos, as categorias de idade e de sexo são menos marcantes e o conceito de progressão é implícito, sendo apenas conhecido pelo transmissor.

SIGNIFICADOS PARTICULARISTAS

Significados claramente ligados a um dado contexto, a uma relação e a uma estrutura social local. Quando a ordem de significação é particularista, os princípios e as operações estão relativamente implícitos na verbalização linguística

SIGNIFICADOS UNIVERSALISTAS

Significados desligados do contexto que traduzem uma relação e uma estrutura social geral. Quando a ordem de significação é universalista, os princípios e as operações estão explícitos na verbalização linguística.

SISTEMA DE PAPÉIS SOCIAIS

Relações de papel social geradas no processo de socialização. Num sistema aberto, o socializado dispõe de um amplo leque de alternativas para a realização verbal dos seus significados; num sistema fechado, é reduzida a forma de alternativas de que o socializado dispõe para a realização verbal dos seus significados.

SOCIALIZAÇÃO

Processo pelo qual um indivíduo adquire uma identidade cultural específica e responde em função dessa identidade. Ao aprender, em interacção com os outros, as atitudes do grupo social e ao adoptar o comportamento por este aprovado, o indivíduo torna-se membro desse grupo social.

TEXTO PEDAGÓGICO

Realização distintiva do discurso pedagógico, que traduz uma selecção, abstracção e refocagem do conhecimento a ser transmitido, recontextualização esta que gera novas formas de relação com o conhecimento e novas posições dentro deste. É um texto produzido/reproduzido e avaliado nas relações sociais de transmissão-aquisição ou através delas, mas sempre para elas.

VOZ

Categoria cuja ideologia está embebida nas práticas sociais e cuja aquisição é conseguida através do posicionamento do indivíduo numa série de relações sociais, apoiadas ou reguladas por um discurso. É o princípio da classificação que define o grau de especificidade das vozes, através do isolamento que cria entre as categorias. A voz é anunciada, realizada na mensagem.

Nota: Conceitos extraídos de Domingos et al 1986.

CAPÍTULO DOIS

INTRODUÇÃO AO ESTUDO EMPÍRICO

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o contexto teórico do estudo, partimos da hipótese geral de que a relação existente entre a origem social dos alunos e os padrões diferenciais de aproveitamento escolar é o resultado da interacção entre as características específicas que definem o contexto de socialização primária (família/comunidade) e o contexto de socialização secundária (escola) e que essas características representam fontes de continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola.

Para explorar as relações estabelecidas na hipótese, desenvolvemos uma investigação composta por quatro estudos empíricos - dois de natureza fundamentalmente estatística e dois de carácter qualitativo - cuja inter-relação julgámos essencial para obter uma compreensão mais completa e detalhada sobre as causas sociológicas do aproveitamento diferencial dos alunos.

Através de dois estudos, baseados fundamentalmente em dados quantitativos, procurámos analisar o posicionamento da criança na família/comunidade e a orientação de codificação da família enquanto componentes sociológicas responsáveis pela influência da classe social sobre os padrões diferenciais de aproveitamento escolar¹. Outro dos estudos, também directamente relacionado com o contexto familiar, mas de carácter qualitativo, incidiu sobre as relações específicas que caracterizam a prática pedagógica da família e, através dele, pretendemos obter dados que, dando uma visão mais globalizante dos processos diferenciais de socialização primária, ajudassem a explicar as fontes de continuidade/descontinuidade entre os códigos de transmissão educacional da família e da escola². A importância atribuída, na investigação, ao efeito da interacção dos contextos de socialização primária e secundária sobre o aproveitamento escolar, levou-nos ainda a desenvolver um estudo qualitativo sobre as características sociológicas distintivas das três modalidades de código pedagógico que orientaram o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula³.

Dado que o foco e as características particulares de cada estudo exigiram o recurso a diferentes categorias de análise e a metodologias específicas, remetemos para os respectivos capítulos a sua descrição e discussão pormenorizadas.

Com o presente capítulo, pretendemos indicar as variáveis que seleccionámos para testar as hipóteses colocadas e descrever as características globais da amostra que usámos como objecto de estudo. Além de nos referirmos aos fundamentos que presidiram à selecção das variáveis usadas na caracterização sociológica das famílias e das variáveis específicas relacionadas com os contextos de socialização primária e de socialização secundária, apresentamos, em termos genéricos, os procedimentos utilizados na discriminação e codificação das respectivas categorias de análise. Ao descrevermos a amostra, fazemos referência à sua composição e indicamos a forma como se procedeu à sua selecção e distribuição.

2. VARIÁVEIS USADAS NA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLOGICA DA FAMÍLIA

2.1 Nota introdutória

Para descrever a forma como foi feita a caracterização sociológica das famílias achamos indispensável dar conta dos fundamentos que presidiram à selecção dos indicadores usados nessa caracterização e referir os princípios que orientaram a construção das escalas relativas às categorias de análise e sua codificação no processamento dos dados.

A necessidade de conciliar os pressupostos teóricos que fundamentaram as relações contidas na hipótese geral com as exigências particulares das análises concebidas para a sua validação, levou-nos a considerar, na caracterização sociológica das famílias, não apenas dimensões usadas como índices de classe social mas também dimensões que, podendo intervir na definição do

estatuto social da família, se afiguravam como variáveis a considerar no estudo da relação entre os códigos da família e da escola - a raça e a participação da família em agências sociais.

De acordo com a teoria de Bernstein, em que fundamentámos a investigação, é a localização dos sujeitos na divisão social de trabalho que lhes permite o acesso a códigos dominantes ou dominados, acesso que é regulado pelo princípio de distribuição de poder criado pela estrutura de classes. Estando a profissão associada a posições diferenciais na divisão social de trabalho, esta dimensão foi tomada como uma das categorias de análise utilizadas na determinação do estatuto social da família. Considerando, no entanto, que a habilitação académica surge, de uma maneira geral, relacionada com a profissão e que a sua influência nos padrões diferenciais de aproveitamento tem sido evidenciada em trabalhos que investigam as causas sociológicas do insucesso escolar⁴, ela constituiu uma dimensão igualmente relevante na definição do estatuto social da família e que, por isso, foi também utilizada na sua caracterização sociológica, enquanto índice da classe social.

Outro dos indicadores utilizados na caracterização sociológica da família e que se afigurava importante para compreender as razões do aproveitamento diferencial dos alunos socialmente mais desfavorecidos foi a participação da família em instituições de carácter social ou cultural. Como defende Bernstein, referenciado em Domingos et al (1986)⁵, embora seja o princípio da divisão social de trabalho da produção que regula o acesso às orientações elaboradas (transformando e reproduzindo directamente orientações diferenciais na família), elas podem estar disponíveis através de agências de defesa, de desafio e de oposição, como são os sindicatos e os partidos políticos. A inclusão desta dimensão, como elemento adicional à caracterização sociológica da família, partiu assim do pressuposto de que a intervenção dos pais dos estratos sociais mais baixos, como membros activos naquelas agências, pode representar um factor responsável pela al-

teração do seu estatuto social, inicialmente determinado pela sua posição dentro da estrutura hierárquica do local de trabalho.

A raça foi ainda outra variável usada na caracterização das famílias. Considerando que os valores culturais associados à raça podem ser factores responsáveis pela continuidade/descontinuidade entre os contextos familiar e escolar numa sociedade dominada pelos padrões da raça branca e considerando também que os pais dos alunos de raça negra da população estudada pertenciam aos escalões mais baixos nas escalas da profissão e da habilitação académica⁶, pensámos que a inclusão desta variável no estudo ajudaria a compreender melhor a situação de desvantagem escolar das crianças mais desfavorecidas.

2.2 Os índices de classe social

A classe social deve ser entendida no estudo como um conceito *nominal*, descritivo e não como um conceito analítico, na medida em que ele é tomado apenas para evidenciar o seu papel como categoria reguladora dos códigos diferenciais da família e da escola. Assim, sempre que recorremos a expressões como *classe trabalhadora* e *classe média* queremos apenas tornar evidente uma discriminação de grupos sociais com base em posições hierárquicas opostas dentro da estrutura de classes e que correspondem, num sentido lato, à classificação básica da sociedade entre trabalho manual e não manual (geralmente uma função da profissão e da habilitação académica). Se bem que alguns trabalhos, que relacionam a origem social da criança com o aproveitamento escolar, usem a profissão do pai como índice de classe social, optámos no nosso estudo por utilizar, como índice de classe social não só a profissão do pai como a profissão da mãe e ainda a habilitação académica do pai e da mãe. Como argumenta Brandis (1970)⁷, que construiu um índice de classe social usado em grande parte dos trabalhos empíricos baseados na teoria de Bernstein⁸, "a origem social de uma criança é frequentemente re-

presentada pelo estatuto profissional do pai mas o estatuto educacional do pai e os estatutos profissional e educacional da mãe têm de ser também tomadas como componentes importantes do que é entendido por estatuto social da família", acrescentando ainda que "um índice construído por quatro itens é mais digno de confiança do que um índice que apenas usa um item, desde que aqueles itens tenham um estatuto igual ou quase igual em relação à dimensão que está a ser medida".

As elevadas correlações entre as quatro dimensões referidas, que verificámos existir na população estudada⁹, sugeriram-nos a possibilidade de recorrer a dois critérios de construção do índice de classe social:

- (a) Usar um índice composto das habilitações académicas e das profissões da mãe e do pai, procedimento mais adequado a uma discriminação das famílias segundo uma escala de hierarquia explícita, em termos de poder e de prestígio social e cultural.
- (b) Usar cada uma das quatro dimensões como um índice de classe social, procedimento que se ajustava melhor aos objectivos particulares de algumas das análises realizadas.

A opção de usar um índice composto ou índices singulares de classe social foi determinada pelos objectivos e exigências particulares das diferentes análises realizadas e pelos respectivos procedimentos empíricos. Por exemplo, quando tivemos necessidade de diferenciar a origem social dos alunos, usámos, como índice de classe social, o nível socio-económico e cultural da família determinado com base na média dos valores atribuídos às categorias profissionais e académicas da mãe e do pai¹⁰. No caso das famílias cujas mães eram domésticas¹¹, aquele nível resultou de uma média em que se excluiu a profissão da mãe; no entanto, nas situações em que foi necessário tomar o nível socio-económico e cultural da mãe como índice de classe social (por exemplo, em

análises centradas no papel da mãe como agente de socialização primária) codificámos a categoria profissional da mãe com base na profissão do marido. Nas análises em que relacionámos alguns atributos sociológicos específicos da mãe e do pai com o aproveitamento escolar dos filhos, utilizámos separadamente a profissão e/ou a habilitação académica da mãe e do pai como índices de classe social¹².

Além de termos encontrado uma correlação elevada entre as quatro dimensões usadas como índices de classe social, o facto de haver entre cada uma delas e o aproveitamento escolar global um coeficiente de correlação considerado significativo na área dos estudos sociais ($r \geq .20$)¹³, constituíram dados que nos mereceram alguma confiança quanto ao uso isolado daquelas dimensões como índices de classe social. Por outro lado, a verificação de que a profissão e a habilitação académica da mãe e do pai eram, na nossa amostra, variáveis altamente correlacionadas, permitiu-nos usar como índice de classe social a dimensão que, de entre as quatro, se revelou mais relacionada com cada um dos níveis de aproveitamento escolar seleccionados para análise.

A classificação em termos do estatuto de sexo, que configura a estrutura patriarcal da família, ainda notória nas sociedades modernas (em que a mudança da autocracia para a democracia representa apenas uma alteração na realização das relações de poder)¹⁴, levou-nos a pensar que seria interessante utilizar como índice mais representativo da categoria profissional da mãe um compósito obtido a partir da sua profissão e da profissão do marido. Embora as profissões da mãe e do pai se revelem, de um modo geral, bastante semelhantes, encontrando-se também este padrão na população estudada¹⁵, afigurava-se-nos relevante ter em consideração a influência que o prestígio social e económico do marido exerce sobre a consciência de classe das mães cuja actividade profissional é bastante demarcada em relação à actividade dos maridos¹⁶. No entanto, o reduzido tamanho da população estudada (ver parágrafo 6. deste capítulo) fizeram-nos pensar que o recurso à profissão da mãe como uma dimensão independente da

profissão do marido não afectaria os resultados das análises baseadas em tratamentos estatísticos. Mas, não pretendendo ignorar a importância dada à influência referida, esta foi considerada para explicar resultados discrepantes obtidos em análises em que a profissão da mãe constituiu uma variável de estudo. O recurso a uma combinação entre os dados quantitativos e uma análise qualitativa constituiu um procedimento comum no presente trabalho.

Os dados necessários à caracterização sociológica das famílias, em termos do seu estatuto profissional e educacional, foram obtidos a partir de um questionário directo¹⁷ aplicado, no início da investigação, às mães e aos pais dos alunos. Os dados que se revelaram pouco esclarecedores foram completados através de entrevistas posteriores. Com base na natureza dos dados disponíveis, construímos escalas que permitissem, no caso da população em estudo, uma distribuição relativamente equilibrada das diferentes categorias criadas.

As escalas referentes à profissão e habilitação académica baseiam-se noutras já existentes, particularmente num trabalho realizado por Domingos¹⁸. Contudo, os resultados sugeridos por este trabalho e as características particulares da população que estudámos (nomeadamente, a reduzida representatividade de algumas categorias profissionais e académicas) levaram-nos a introduzir algumas alterações que se traduziram fundamentalmente na menor amplitude das escalas e na diferente codificação de algumas categorias nelas incluídas.

As variáveis utilizadas como índices de classe social foram, para efeitos do processamento dos dados, designadas da seguinte forma: PRP e PRM (respectivamente profissão do pai e profissão da mãe); HAP e HAM (respectivamente habilitação académica do pai e habilitação académica da mãe); NSEP e NSEM (níveis socio-económico e cultural do pai e da mãe, ambos compósitos da profissão e da habilitação académica) e NSEF (nível socio-económico e cultural da família, índice compósito das profissões e habilitações académicas do pai e da mãe).

2.2.1 PROFISSÃO DO PAI E DA MÃE

O estabelecimento das categorias usadas como itens da escala das profissões obedeceu aos seguintes pressupostos:

- (a) A classificação fundamental em termos dos princípios que regulam a distribuição de poder criada pela estrutura de classes corresponde à separação entre o *trabalho manual* e o *trabalho não manual*. Esta separação levou-nos a estabelecer, de início, dois grandes grupos sociais que, em termos muito genéricos, se aproximam dos grupos baseados no conceito nominal de classe social (*classe trabalhadora* e *classe média*)¹⁹; no primeiro grupo incluímos os trabalhadores que executam fundamentalmente tarefas manuais e, no segundo grupo, as profissões que exigem fundamentalmente uma actividade não manual²⁰.
- (b) A especialização/qualificação das tarefas realizadas, bem como o desempenho de cargos de supervisão, permitindo o acesso dos sujeitos a uma posição hierárquica mais elevada na instituição onde exercem a sua actividade profissional conferem um estatuto de maior prestígio social e económico. De acordo com este pressuposto, discriminámos, dentro do primeiro grupo, os trabalhadores manuais não especializados e sem função de supervisão, dos trabalhadores manuais especializados ou que têm cargos de supervisão (mesmo que não sejam especializados); dentro do segundo grupo, o desempenho de cargos de supervisão foi igualmente utilizado para diferenciar duas categorias profissionais.
- (c) O trabalho realizado por conta própria, implicando da parte dos agentes uma gestão de recursos que lhes permite o acesso a diferentes contextos, coloca-os numa posição que, relativamente aos agentes que exercem a mesma actividade por conta doutrém, tem maior prestígio social e, em princípio, maior prestígio económico. Além

disso, uma actividade independente, no caso dos trabalhadores manuais, proporciona, muitas vezes, um contacto directo com estratos elevados da classe média (para quem trabalham) e esse facto pode ser responsável pela manifestação de aspirações sociais mais elevadas e pela alteração das suas relações sociais de comunicação com os outros²¹. Atendendo a este pressuposto criámos, dentro do grupo dos trabalhadores manuais, uma terceira categoria profissional que hierarquicamente foi tomada como a mais elevada. No grupo associado ao trabalho não manual, os profissionais por conta própria foram incluídos na mesma categoria dos profissionais assalariados, dada principalmente a reduzida representatividade dos primeiros, mas também pelo facto desta demarcação se nos afigurar menos relevante no caso de categorias profissionais correspondentes a estratos da classe média.

Na categoria dos trabalhadores manuais com actividade independente incluímos também pequenos proprietários (do comércio ou indústria) porque, no caso da população estudada, se verificou que todos eles exerciam actividades manuais²². Se bem que exista, entre os trabalhadores por conta própria, uma diferenciação entre proprietários e não proprietários em termos de prestígio social e muitas vezes económico, a sua inclusão na mesma categoria profissional foi condicionada pela necessidade de aumentar a representatividade deste grupo²³.

- (d) O número reduzido, na população estudada, de agentes policiais ou do exército (5% dos pais), não permitindo a sua discriminação como categorias específicas, levou-nos a distribuir os casos existentes pelos diferentes grupos profissionais constantes da escala construída, segundo um critério convencional baseado na patente que os diferencia dentro da respectiva estrutura institucional.

A escala utilizada na discriminação das categorias profissionais foi então a seguinte:

- 1.(a) Trabalhadores manuais não especializados²⁴.
(Exemplos: Operários fabris, serventes da construção civil, etc.).
- (b) Trabalhadores de serviços não especializados, sem função de supervisão²⁵.
(Exemplos: Motoristas, porteiros, carteiros, empregados de mesa, cozinheiras, empregadas domésticas, telefonistas, empregados de balcão, amas, etc.).
- 2.(a) Trabalhadores manuais especializados e qualificados com e sem função de supervisão²⁶.
(Exemplos: Torneiros mecânicos, mecânicos de automóveis, electricistas, carpinteiros, sapateiros, costureiras, etc.).
- (b) Trabalhadores de serviços não especializados com função de supervisão²⁷.
(Exemplos: Alguns empregados de balcão, vigilantes de escolas, etc.).
- (c) Trabalhadores não especializados, por conta própria²⁸.
(Exemplos: Vendedores, bordadeiras, etc.).
- (d) Técnicos: graus mais baixos, sem função de supervisão.
(Exemplos: Preparadores de laboratório, auxiliares de acção médica, técnicos dos TLP, tipógrafos, etc.).
- (e) Forças policiais ou do exército: Cargos mais baixos.
(Exemplos: Guardas da PSP, etc.).
- 3.(a) Trabalhadores manuais especializados e qualificados, por conta própria.
(Exemplos: Electricistas, carpinteiros, estucadores, pintores, modistas, etc.).
- (b) Pequenos proprietários²⁹.
(Exemplos: Donos de pequenas empresas, casas comerciais ou agências de serviço onde trabalham).
- 4.(a) Empregados não manuais na Administração e Comércio,

sem função de supervisão.

(Exemplos: Empregados de escritório, empregados bancários, empregados dos tribunais, etc.).

(b) Enfermeiras sem função de supervisão.

(c) Monitoras de jardins de infância.

(d) Técnicos: graus intermédios, sem função de supervisão.

(Exemplos: Desenhadores, técnicos de computador, técnicos de vendas, técnicos de electrónica, etc.).

(e) Forças policiais ou do exército: Cargos baixos.

(Exemplos: Sargentos, etc.).

5.(a) Empregados não manuais na Administração e Comércio, com função de supervisão.

(Exemplos: Ver 4.(a), secretárias da administração).

(b) Enfermeiras com função de supervisão.

(c) Técnicos: Graus intermédios, com função de supervisão.

(Exemplos: Ver 4.(d)).

6.(a) Profissionais assalariados ou por conta própria.

(Exemplos: Professores dos ensinos preparatório, secundário e universitário, médicos, comissários de bordo, engenheiros, etc.).

(b) Técnicos: Graus elevados, com e sem função de supervisão.

(Exemplos: Técnicos de marketing, técnicos analistas, controladores aéreos, etc.).

(c) Dirigentes comerciais ou industriais de médias ou de grandes empresas.

(Exemplos: Gestores de empresas, directores gerais, sócios-gerentes comerciais, etc.).

(d) Forças policiais ou do exército: Cargos intermédios ou elevados.

(Exemplos: Majores, etc.).

Esta escala, inicialmente composta por seis categorias profissionais que agregam as sub-categorias resultantes das profissões evidenciadas no conjunto da população estudada, foi posteriormente convertida numa escala de 1 a 4, de acordo com a seguinte correspondência:

- 1 = 1
- 2 = 2 e 3
- 3 = 4
- 4 = 5 e 6

A escala de 1 a 4 foi usada nas análises em que a dispersão dos dados resultantes de uma discriminação profissional baseada em 6 categorias conduziu a células com um número reduzido ou inexistente de casos. Contudo, na conversão das escalas, mantivemos não só o critério que presidiu à diferenciação considerada fundamental na demarcação dos diferentes grupos profissionais, isto é, entre trabalho manual (categorias 1 e 2 da escala 1-4) e trabalho não manual (categorias 3 e 4 da escala 1-4), como o critério de diferenciação que entendemos crucial dentro das actividades manuais - a demarcação dos trabalhadores manuais não especializados e sem funções de supervisão (grupo 1, correspondente à classe trabalhadora mais baixa) dos restantes trabalhadores manuais (categorias 2 e 3 da escala 1-6); dentro do trabalho não manual, seguimos um critério semelhante, diferenciando o conjunto das actividades não associadas a funções de supervisão (categoria 4 da escala 1-6) das restantes actividades profissionais que, ou estão associadas a funções de supervisão ou correspondem aos estratos mais elevados na hierarquia profissional (categorias 5 e 6 da escala 1-6). Além destes critérios, baseados nos pressupostos que orientaram a discriminação pretendida quanto ao estatuto profissional, ponderámos também, na conversão da escala primitiva, a necessidade de manter uma distribuição equilibrada do número de pais e de mães pelas categorias criadas com a escala reduzida.

Na distribuição pelas diferentes categorias profissionais, os pais e mães que tinham mais do que uma ocupação foram coloca-

dos na categoria equivalente à profissão com estatuto mais elevado. As mães domésticas que, depois de casadas, já tinham exercido uma profissão foram colocadas na categoria correspondente a essa profissão.

Como na população estudada o número de mães domésticas que não tinham exercido qualquer profissão era muito reduzido (8.8% da totalidade das mães), não justificando a criação de uma categoria à parte, e dada a heterogeneidade deste grupo como resultado do diferente estatuto profissional do marido³⁰, decidimos distribuí-las de acordo com a categoria profissional dos respectivos maridos.

A distribuição dos pais e das mães pelas categorias profissionais consideradas na escala original de 1 a 6 foi a seguinte:

- 1. - 18 pais e 26 mães (2 domésticas)
- 2. - 19 pais e 15 mães (1 doméstica)
- 3. - 14 pais e 6 mães (4 domésticas)
- 4. - 10 pais e 24 mães
- 5. - 7 pais e 5 mães
- 6. - 11 pais e 4 mães

2.2.2 HABILITAÇÃO ACADÉMICA DO PAI E DA MÃE

Para estabelecer as categorias que, relacionadas com as habilitações académicas dos pais e das mães, traduzissem graus de uma escala hierárquica em termos de estatuto educacional, fundamentámo-nos nos seguintes pressupostos:

- (a) O número de anos de escolaridade pode não só ser tomado como um indicador do estatuto educacional como, em princípio, condicionará as práticas discursivas dominantes no contexto familiar.

- (b) O facto dos pais e mães possuírem pelo menos uma habilitação académica equivalente ao Ciclo Preparatório pode, em princípio, ser favorável ao envolvimento dos filhos na escola, considerando que o estudo incide sobre alunos deste nível de escolaridade.

De acordo com estes pressupostos básicos e considerando as características da amostra quanto ao seu tamanho e quanto aos dados sobre as habilitações académicas dos pais e das mães, começámos por criar dois grandes grupos, demarcados em função de habilitações académicas inferiores e iguais ou superiores ao nível correspondente ao Ciclo Preparatório (incluindo no primeiro grupo os pais/mães com 0 a 4 anos de escolaridade e no segundo grupo os pais/mães com escolaridade igual ou superior a 6 anos de escolaridade)³¹. Cada um destes grupos foi depois discriminado em categorias baseadas no número de anos de escolaridade, discriminação em que, no primeiro grupo, isolámos os pais/mães analfabetos ou quase analfabetos dos pais/mães com a 4ª classe e em que, no segundo grupo considerámos 3 categorias correspondentes respectivamente a 6-8 anos de escolaridade, 9 anos de escolaridade e 10 ou mais anos de escolaridade. A maior heterogeneidade desta última categoria (que inclui desde pais/mães com o curso complementar antigo até pais/mães com cursos universitários e um pai com doutoramento) deveu-se à reduzida representatividade de cada um dos grupos nela incluídos dentro da população estudada³².

A escala utilizada na discriminação da *habilitação académica* foi a seguinte:

- 1.(a) Não sabe ler nem escrever.
(b) Frequentou o Ensino Primário mas não o completou.
- 2.(a) Completou o Ensino Primário (4ª classe).
(b) Frequentou o Ensino Preparatório, mas não o completou.
- 3.(a) Completou o Ensino Preparatório (6º ano do Ciclo Preparatório Unificado ou o 2º ano antigo do Liceu ou

Escola Técnica).

- (b) Frequentou o Curso Geral do Ensino Secundário mas não o completou.
- 4. (a) Completou o Curso Geral do Ensino Secundário (9º ano do Curso Unificado ou 5º ano antigo do Liceu ou Escola Técnica).
- (b) Fez um Curso de nível médio após o Ensino Preparatório.
- 5. (a) Completou o Ensino Secundário num Liceu (7º ano antigo do Curso Complementar) ou numa Escola Técnica (Secção Complementar do Curso Geral do Comércio ou da Indústria).
- (b) Fez um Curso de nível médio (3 anos) após o Curso Geral do Ensino Secundário.
- (c) Fez um Curso de nível médio após o Curso Complementar do Ensino Secundário ou fez alguns anos da Universidade.
- (d) Fez um Curso na Universidade.

Sempre que pretendemos obter uma medida do nível socio-económico e cultural do pai, da mãe ou da família, esta escala de 1 a 5 foi convertida numa escala de 1 a 6 de forma a ser possível fazer uma média da habilitação académica e da profissão com base em escalas com o mesmo número de graus. Neste caso, os 6 itens da escala de habilitação académica resultaram da seguinte diferenciação dentro da categoria mais elevada:

5 = 5(a) e 5(b)

6 = 5(c) e 5(d)

Pretendemos com esta diferenciação demarcar habilitações académicas que têm usualmente uma maior correspondência com as categorias 5 e 6 da escala profissional.

Tal como aconteceu com os grupos profissionais houve também necessidade de condensar a escala inicial de 1 a 5 numa escala

de 1 a 4, dada a ausência ou a existência de um pequeno número de casos em cada célula nalgumas relações estudadas. A nova escala com 4 itens foi construída a partir da seguinte correspondência com a escala inicial:

1 = 1

2 = 2

3 = 3 e 4

4 = 5

Nesta conversão manteve-se um dos critérios básicos que presidiram à diferenciação entre as habilitações académicas, isto é, a demarcação entre os grupos com níveis de escolaridade inferiores ao Ciclo Preparatório (grupos 1 e 2 da escala 1-4) e os grupos com níveis de escolaridade equivalentes ou superiores ao Ciclo Preparatório (grupos 3 e 4 da escala 1-4). A maior percentagem de pais e mães com a 4ª classe³³ e a importância da ausência ou quase ausência de escolaridade sobre o envolvimento dos filhos na escola fez com que essas categorias se mantivessem como distintas; para obter 4 categorias duas alternativas nos restavam - associar 3 com 4 ou 4 com 5 e na decisão tomada pesou a importância atribuída ao estatuto educacional do grupo 5 relativamente aos grupos 3 e 4 (uma vez que a distribuição dos pais/mães em qualquer dos tipos de associações era equivalente)³⁴.

A distribuição dos pais e das mães de acordo com as categorias de *habilitação académica* consideradas na escala original de 1 a 5 foi a seguinte:

1. - 9 pais e 13 mães (5 pais e 10 mães sem escolaridade)
2. - 32 pais e 31 mães
3. - 9 pais e 12 mães
4. - 14 pais e 13 mães
5. - 15 pais e 11 mães (6 pais e 2 mães com curso universitário)

2.3 A raça

Outra das variáveis usadas na investigação foi a raça que, no caso da população estudada, estava representada por duas categorias com uma desigual composição - 13.8% de raça negra (de origem caboverdiana) e 86.2% de raça branca. Esta diferente distribuição foi o resultado de só existirem, na escola selecionada, alunos de raça negra pertencentes aos estratos sociais mais baixos. Tomando o nível socio-económico familiar como índice de classe social, a categoria 1 (na escala de 1 a 6) é na sua quase totalidade representada pelos alunos de raça negra (apenas um aluno de raça branca pertence a esta categoria); além disso, apenas 27.3% dos alunos de raça negra (3 alunos) pertencem à categoria 2 daquela escala. Por esta razão, a raça surgiu no nosso estudo como uma categoria que podia ser tomada para caracterizar os estatutos socio-económico e cultural da família. Mas além do seu significado como grupo socio-económico mais desfavorecido no conjunto da amostra, a raça constituía uma variável cujo significado dentro das mesmas categorias profissionais e académicas era importante ter em consideração, pela diferenciação existente entre os padrões culturais associados à etnia.

Assim, quando usámos, como índice de classe social, as categorias em que a discriminação por raça era relativamente significativa, ele foi tomado como uma variável distinta. No processamento dos dados identificamos a variável raça por RAC e na sua codificação, atribuímos o valor 1 à raça negra e o valor 2 à raça branca. Embora a escala usada pudesse ser tomada como uma escala nominal, em que as pontuações seriam convencionais, a codificação que utilizámos teve subjacente a ideia de que a situação de dupla desvantagem dos alunos de raça negra (no caso da nossa amostra) os colocava, perante os valores da escola e da sociedade em que estão inseridos, numa categoria cuja posição hierárquica era inferior à categoria que incluía os alunos de raça branca; neste sentido, a escala utilizada na codificação da raça adquire, no estudo, o valor de como uma escala ordinal.

2.4 O grau de participação da família em agências sociais

A participação das mães e dos pais em actividades extra-profissionais de carácter político, religioso, social ou cultural foi considerada, como anteriormente referimos, na caracterização sociológica das famílias. A sua introdução como elemento adicional àquela caracterização revestia-se de particular interesse no caso das mães e dos pais com profissões de estatuto mais baixo, dado que se partiu do pressuposto teórico de que o desempenho de funções dirigentes em agências sociais poderia ser responsável por uma alteração no posicionamento dos sujeitos, conferindo-lhes um novo estatuto na hierarquia social regulada pela estrutura de classes. O acesso, por este meio, a diferentes contextos faz com que os sujeitos que, no âmbito da sua profissão se vêem como agentes de uma divisão simples de trabalho, passem a ver-se fisicamente a fazer parte de uma divisão complexa de trabalho, havendo uma alteração nas suas práticas interaccionais (cujo centro de gravidade deixa de ser uma relação com uma base material específica local para dar lugar a uma relação com uma base material generalizada).

Embora Bernstein defenda que o acesso da *classe trabalhadora* mais baixa a orientações elaboradas está disponível através de agências de desafio, oposição ou resistência, avançamos no estudo com a ideia de que o desempenho de funções dirigentes por membros daquele grupo social, não só naquelas agências como também em agências de reprodução cultural³⁵, permite, pelas razões anteriormente apontadas, uma mudança no centro de gravidade das suas práticas interaccionais, alterando a sua orientação de codificação para os significados e o seu posicionamento. É natural pensar-se que haja, por razões de consciência de classe, uma maior representatividade dos membros da *classe trabalhadora* em agências de oposição do que em agências de reprodução cultural, verificando-se uma tendência oposta no seio da *classe média*³⁶. Contudo, os pressupostos de que partimos criaram a necessidade de controlar a influência do

grau de participação dos pais/mães em agências sociais sobre as características sociológicas do contexto pedagógico familiar e, indirectamente, sobre o aproveitamento diferencial dos alunos (neste caso particular, dos estratos sociais mais baixos).

Com pretendíamos analisar o grau de participação do pai e da mãe em agências de reprodução cultural³⁷ e em agências de desafio, oposição e resistência³⁸, incluímos no estudo quatro variáveis que identificámos, no primeiro caso, por ACP e ACM e, no segundo caso, por ADP e ADM. Para codificar os dados relativos a estas variáveis, procedemos à construção de duas escalas com categorias semelhantes mas que diferem no foco da análise - o grau de participação em agências de reprodução cultural ou o grau de participação em agências de desafio, oposição e resistência. Por uma questão de identificação de todas as situações encontradas na população estudada³⁹, criámos em ambas as escalas, quatro categorias, traduzindo uma hierarquia de menor a maior grau de participação.

Dada a semelhança entre as escalas relativas à participação em agências de reprodução cultural e à participação em agências de desafio, oposição e resistência, elas são apresentadas em conjunto. No entanto, para diferenciar o significado atribuído ao grau de participação nos dois tipos de agências, apresentamos, para cada categoria da escala, os exemplos que ilustram, em cada caso, esse grau de participação.

A escala que construímos para discriminar o grau de participação dos pais e das mães em agências sociais foi a seguinte:

1. Não participante, isto é, não associado a qualquer agência ou apenas associado mediante o pagamento de quotas.
- 2.(a) Participa em actividades de uma ou mais agências, assistindo com alguma regularidade a reuniões promovidas por essa(s) agência(s).

(De reprodução cultural - por exemplo: católicos praticantes, participantes em reuniões de associações desportivas ou recreativas, etc. De desafio, oposição ou resistência - por exemplo: participantes de reuniões sindicais ou de partidos políticos e de reuniões em estruturas de poder local).

- (b) Pratica/colabora com alguma regularidade em actividades associadas a uma ou mais agências.

(De reprodução cultural - por exemplo: praticantes de actividades desportivas como natação, ginástica, futebol, etc. De desafio, oposição e resistência - por exemplo: colaboradores em acções de propaganda sindical ou política como recolha de assinaturas, colagem de cartazes, etc).

3. Colabora como membro activo de apoio a uma ou mais agências, realizando diferentes actividades no âmbito de organizações ou comissões relacionadas com essa(s) agência(s).

(De reprodução cultural - por exemplo: colaboradores activos em peditórios, festas de solidariedade, quermesses e/ou dinamizadores de festas recreativas e culturais. De desafio, oposição e resistência - por exemplo: dinamizadores de propaganda religiosa, colaboradores activos em manifestações de carácter político ou sindical).

4. Dirige organizações ou associações relacionadas com uma ou mais agências.

(De reprodução cultural - por exemplo: membros directivos ou executivos de grupos ou de clubes desportivos, dirigentes de associações recreativas, dirigentes de associações católicas, catequistas, etc. De desafio, oposição e resistência - por exemplo: delegados sindicais, membros directivos ou executivos de partidos políticos ou de estruturas de poder local, etc.).

Sempre que os pais/mães revelaram mais do que um tipo de participação, eles foram colocados na categoria correspondente ao grau mais elevado da escala.

A distribuição dos pais/mães pelas categorias estabelecidas foi a seguinte:

(a) Na escala de participação em agências de desafio, oposição e resistência:

1. - 51 pais e 60 mães
2. - 9 pais e 10 mães
3. - 6 pais e 10 mães
4. - 13 pais e 0 mães

(b) Na escala de participação em agências de reprodução cultural:

1. - 40 pais e 37 mães
2. - 17 pais e 36 mães
3. - 9 pais e 6 mães
4. - 13 pais e 1 mãe

Verificando-se que a primeira categoria da escala de participação em agências de desafio, oposição e resistência incluía a maior parte dos pais e das mães (respectivamente 64.6% e 75.0%) e que, no caso da participação em agências de reprodução cultural, incluía aproximadamente 50% dos pais e das mães (respectivamente 50.6% e 46.3%), não se justificava a distribuição dos restantes casos em três categorias (considerando, em particular, a representatividade dos estratos sociais mais baixos⁴⁰); por isso, nas análises em que estas variáveis foram consideradas, recorreremos a escalas de 1 a 2 (em que 1 e 2 resultaram respectivamente da associação das categorias 1 e 2 e das categorias 3 e 4 da escala inicialmente construída). No critério usado nesta associação passaram os pressupostos que estiveram

subjacentes à inclusão destas variáveis como elementos adicionais à caracterização sociológica das famílias (isto é, a separação entre uma participação nula ou quase nula e uma participação activa ou mesmo dirigente).

Nalgumas situações, em que pretendemos analisar o grau de participação da família em actividades sociais (independentemente do tipo de agência), considerámos apenas duas variáveis que identificámos respectivamente por **ASP** e **ASM**. Neste caso, o grau de participação foi determinado em função do grau mais elevado manifestado pelo pai e pela mãe relativamente aos dois tipos de agências (de oposição ou de reprodução cultural)⁴¹.

Havendo necessidade de considerar em conjunto a participação dos pais e mães, como indicador do envolvimento da família em actividades sociais (quer relacionadas com agências de desafio, com agências de reprodução cultural ou com agências sociais em geral), podíamos usar a média obtida a partir das pontuações correspondentes às categorias do pai e da mãe o que, numa escala de 1 a 2, significava uma diferenciação das famílias baseada na seguinte demarcação - nem o pai nem a mãe são membros activos ou um deles, pelo menos, é membro activo. Embora no estudo que realizámos, não tivéssemos recorrido àquele indicador, a sua referência pode servir como sugestão para futuras investigações, em que a participação da família em actividades sociais se assuma como uma variável com um significado mais abrangente do que aquele que foi considerado no presente estudo.

3. VARIÁVEIS RELACIONADAS COM O CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA

O posicionamento das crianças na família/comunidade e a orientação de codificação da família, enquanto indicadores indirectos do contexto de socialização primária, serviram como variáveis fundamentais nas análises em que procurámos investigar, por um lado, a sua relação com os estatutos profissional e

educacional da família (e, nalguns casos, também, com o grau de participação da família em agências sociais) e, por outro lado, a sua influência no aproveitamento de crianças socialmente diferenciadas. As características específicas das práticas discursivas e de transmissão (que definem o código pedagógico familiar), constituindo indicadores directos do contexto de socialização primária, serviram como variáveis da análise qualitativa em que procurámos aprofundar, através de cinco casos, algumas fontes de continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola. Além das variáveis referidas, os elementos obtidos sobre o espaço pedagógico local foram também utilizados como componentes adicionais à caracterização do contexto pedagógico familiar (servindo, não só como indicadores directos desse espaço, mas também como indicadores indirectos da prática pedagógica familiar).

Neste parágrafo fazemos referência aos procedimentos usados na obtenção e codificação dos dados respeitantes às variáveis referidas e que foram seleccionadas como componentes sociológicas do contexto familiar.

3.1 Posicionamento da criança na família/comunidade

Os dados sobre o posicionamento da criança na família/comunidade foram obtidos através de questionários directos aplicados a todos os alunos da população estudada. Tendo considerado o posicionamento, não só como uma medida do estatuto assumido pela criança na comunidade (em função da sua percepção quanto ao estatuto socio-económico e cultural do pai e da mãe), mas também como uma medida do estatuto que ela assume na hierarquia familiar (em função das relações de comunicação que mantém com o pai e com a mãe), o posicionamento foi considerado nas análises como duas variáveis distintas; dado o interesse de investigar a influência separada do pai e da mãe como agentes de socialização primária, cada uma daquelas duas variáveis foi ainda diferenciada, no estudo empírico, de acordo com os dados relativos aos

pais e às mães. Assim, construímos dois tipos de questionários - um para obter os dados relativos à componente que designámos por *posicionamento da criança na comunidade* e outro para obter os dados sobre a componente que designámos por *posicionamento da criança na família*. Ambos os questionários foram apresentados em duas formas, contendo itens semelhantes mas que diferiam na sua referência ao pai ou à mãe⁴²; antes da sua aplicação à amostra experimental, os questionários foram previamente testados com a amostra piloto⁴³.

Os dados relacionados com o posicionamento da criança na comunidade referem-se, assim, a duas variáveis que traduzem a sua percepção quanto ao estatuto profissional e académico do pai (codificada, na análise dos dados, por PPC) e a sua percepção quanto ao estatuto profissional e académico da mãe (codificada por PMC). No caso dos alunos cujas mães eram domésticas (sete na nossa amostra), não foi considerada, na análise, a segunda variável, dado que das oito questões, incluídas no questionário aplicado à população experimental, seis pressupunham o desempenho, por parte das mães, de uma actividade profissional⁴⁴; assim, o estudo desta componente sociológica do contexto familiar refere-se a uma amostra um pouco mais reduzida.

O posicionamento da criança na família foi também diferenciado, no estudo empírico, em duas variáveis que, neste caso, expressam as relações de comunicação (relações de enquadramento) que a criança mantém com a mãe e com o pai. Tomadas como indicadores do posicionamento do(a) filho(a) em relação ao pai e do seu posicionamento em relação à mãe, estas variáveis foram codificadas, na análise dos dados, respectivamente por PFP e por PFM.

As escalas inicialmente utilizadas na codificação dos dados sobre o posicionamento da criança na comunidade e sobre o seu posicionamento na família correspondem a escalas de 1 a 4, cujos graus têm um significado semelhante:

- 1 - Posicionamento muito baixo
- 2 - Posicionamento baixo
- 3 - Posicionamento médio
- 4 - Posicionamento elevado

De forma a evitar um número reduzido de casos em cada célula houve por vezes necessidade de recorrer, no tratamento estatístico dos dados, a uma escala condensada em duas categorias. Nesta escala, a categoria 1 (resultante da associação de 1 e 2 da escala original) traduz um posicionamento baixo e a categoria 2 (resultante da associação de 3 e 4 da escala original) significa um posicionamento elevado.

Nalgumas análises, o posicionamento da criança na família/comunidade foi tomado como uma única variável; foi o caso de análises cujo objectivo se centrou na relação entre o posicionamento global da criança (enquanto medida da forma como ela se sente socialmente prestigiada) e o seu aproveitamento escolar. Esta variável, cujo significado traduz o posicionamento do aluno resultante das características do contexto familiar (identificado no estudo por PAF), foi usada como um índice compósito do posicionamento na família e do posicionamento na comunidade; os dados introduzidos na codificação desta variável foram obtidos a partir da média das pontuações atribuídas, na escala de 1 a 2, a cada uma das quatro variáveis anteriormente mencionadas (PPC, PMC, PFP e PFM). Ao isolar, no estudo, as quatro variáveis sobre o posicionamento estávamos fundamentalmente interessadas na análise da relação entre o grupo social/raça das famílias (pais e mães) e os atributos sociológicos que, manifestados pelos filhos, constituíam indicadores indirectos das características diferenciais do contexto de socialização primária.

3.2 Orientação de codificação da família e sua realização no contexto de socialização primária

A análise da orientação de codificação da família baseou-se,

tal como as análises sobre o posicionamento da criança na família/comunidade, em dados relacionados com a mãe e com o pai. Além de indicadores sobre a orientação de codificação dos pais e mães recorremos ainda a indicadores sobre a forma de realização da sua orientação de codificação no contexto de aprendizagem dos filhos. Em qualquer dos casos, os dados foram obtidos a partir das definições dadas pelos pais/mães a um conjunto de termos comuns das áreas do conhecimento científico e social, apresentados como itens de questionários directos⁴⁵.

Na análise da orientação dos pais/mães para os significados (medida através da preferência por diferentes formas de definição de termos), considerámos quatro variáveis - duas relacionadas com a orientação de codificação da mãe e do pai na área do conhecimento científico (identificadas respectivamente por OCM e OCP) e duas relacionadas com a sua orientação na área do conhecimento social (identificadas por OSM e OSP).

Os dados relacionados com estas variáveis foram codificados de acordo com uma escala de quatro graus. A razão pela qual não diferenciámos a orientação de codificação atendendo apenas ao grau de universalidade/particularidade dos significados (usando duas categorias - orientação de codificação universalista ou particularista), teve a ver com o facto de pretendermos usar categorias de análise que contemplassem duas dimensões diferentes da orientação de codificação. Assim, analisámos as respostas dadas pelos pais (definição dos conceitos apresentados), não só em função do grau de generalização da definição (dimensão que se referia à oposição abstracta/concreta), como também em função do grau de especificação (dimensão referente à oposição explícita/implícita). A combinação destes dois aspectos conduziu à construção de uma escala com quatro graus que traduzem, em termos gerais, uma hierarquia de abstracção associada a uma hierarquia de explicitação.

Nalgumas situações, a análise incidiu sobre a orientação de codificação dos pais/mães, independentemente da área do conhecimento a que as definições diziam respeito. As variáveis uti-

lizadas referem-se, neste caso, à orientação de codificação global do pai e da mãe, tendo sido identificadas no estudo por OGP e OGM. Os respectivos dados foram igualmente codificados de acordo com uma escala de quatro graus com o significado anteriormente referido. Em análises mais subtis⁴⁶, os dados utilizados basearam-se não só na natureza das definições, mas também no grau de consistência das definições dadas no conjunto dos termos.

Para analisar a realização da orientação de codificação da família no contexto de socialização dos filhos, recorreremos a dados sobre a forma como os pais e mães explicam aos filhos o significado dos termos (idênticos aos utilizados na análise da sua orientação de codificação). Esta análise, de âmbito mais restrito, em termos da população usada⁴⁷, é fundamentalmente descritiva e foi concebida para satisfazer dois objectivos:

- (a) Relacionar a orientação de codificação dos pais/mães com a sua realização no contexto de socialização cognitiva dos filhos.
- (b) Complementar as análises directamente focadas nas características do contexto pedagógico familiar.

A descrição desta análise figura no capítulo sobre o estudo da orientação de codificação da família (capítulo cinco) porque pensamos que, dado o paralelismo existente entre o conteúdo usado em ambas as análises, era mais fácil a sua referência no conjunto da investigação.

3.3 Prática pedagógica e espaço pedagógico da família

Atendendo ao objectivo central do estudo - investigar fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola - as características sociológicas do contexto

pedagógico familiar foram analisadas através de componentes que, servindo como indicadores indirectos ou directos das relações legitimadas no processo de socialização primária, permitiram inferir o código subjacente a essas relações.

Enquanto indicadores indirectos do processo de socialização primária, as variáveis relacionadas com o posicionamento da criança na família/comunidade e com a orientação de codificação dos pais não eram suficientemente abrangentes para contemplar os múltiplos aspectos que caracterizam o contexto pedagógico familiar. Com a inclusão, no estudo, de variáveis que representassem indicadores directos do contexto de socialização primária, quisemos conferir à análise da família uma dimensão que permitisse obviar algumas das limitações criadas pela utilização exclusiva de indicadores indirectos. Por outro lado, os dados relacionados com as variáveis tomadas como indicadores indirectos do contexto de socialização primária foram analisados através de métodos quantitativos, o que limitava a possibilidade de explicar cabalmente situações particulares de desvio que se tornaram evidentes, no decurso da investigação, através dos contactos directos com as famílias e com os alunos.

Assim, decidimos desenvolver um estudo qualitativo, baseado em casos particulares, através do qual fosse possível obter elementos sobre a prática pedagógica que, no seu sentido restrito foi considerada como um indicador directo da realização do código educacional da família. Atendendo ao significado mais amplo desta variável, houve necessidade de diferenciá-la em função de múltiplos aspectos que foram seleccionados como indicadores específicos das dimensões discursivas e interaccionais que caracterizam qualquer prática pedagógica. Entendida como modalidade diferencial da realização dos significados contidos nos discursos instrucional e regulador da família, a *prática pedagógica familiar* foi analisada segundo parâmetros idênticos aos que usámos na análise das práticas pedagógicas da escola implementadas na investigação⁴⁸. Para obter um conjunto de dados suficientemente clarificadores e abrangentes das múltiplas face-

tas presentes na prática pedagógica familiar, recorreremos ao método da entrevista. Dada a especificidade do conteúdo da análise e o interesse em aprofundar casos particulares no conjunto da população estudada baseou-se apenas em cinco famílias.

Como indicador directo do contexto de socialização primária (e indicador indirecto da prática pedagógica local) o espaço pedagógico familiar foi também utilizado como variável de estudo. Tal como a prática pedagógica familiar, o espaço pedagógico, tomado no seu sentido mais amplo, foi analisado através de indicadores específicos. O local da casa onde a criança estuda e os recursos materiais de que ela dispõe (mesa de estudo, armário/estante para os seus materiais escolares) bem como os livros/revistas de natureza académica disponíveis em casa foram tomados como indicadores directos do espaço pedagógico. Os dados necessários à caracterização desta variável foram obtidos a partir dos questionários gerais aplicados aos alunos e aos pais/mães⁴⁹ e completados durante a realização das entrevistas em casa das famílias.

O espaço pedagógico, representando uma das componentes da realização do código educacional, justificaria, por si só, uma análise extensiva no âmbito do estudo sobre as fontes de continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola. No entanto, a sua inserção no estudo foi apenas considerada no caso das análises baseadas em casos particulares, servindo como elemento adicional à caracterização do contexto pedagógico familiar⁵⁰.

4. VARIÁVEIS RELACIONADAS COM O CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

Se bem que o interesse primário do estudo residisse na relação entre as características do contexto de socialização primária e o aproveitamento diferencial dos alunos, entendemos que ignorar a influência das características distintivas do contexto

de socialização secundária sobre o aproveitamento limitava o acesso a uma visão globalizante da interacção família-escola no processo de desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo da criança. De forma a satisfazer o objectivo pretendido incluímos no estudo a variável *prática pedagógica escolar*. A disciplina de Ciências da Natureza do ciclo preparatório foi a componente curricular que utilizámos como conteúdo de referência da realização de diferentes práticas pedagógicas, tendo a análise do aproveitamento escolar incidido sobre aquela disciplina.

As razões que condicionaram o foco do estudo no ensino preparatório e na disciplina de ciências prenderam-se com factores de ordem diversa. A nossa formação académica básica em biologia e a actividade docente, de aproximadamente 20 anos, nos ensinos preparatório e secundário, no campo da biologia ou disciplinas afins, deram-nos uma maior experiência e fizeram despertar uma maior sensibilidade para os problemas relacionados com o ensino das ciências. Além disso a actividade que temos desenvolvido no âmbito da investigação⁵¹ tem incidido particularmente sobre a área das ciências e sobre os níveis de escolaridade referentes aos ensinos preparatório e secundário. O interesse em dar continuidade ao trabalho anteriormente realizado foi assim um dos factores que determinou a selecção do conteúdo de análise do aproveitamento escolar.

Nesta selecção pesaram também factores relacionados com os objectivos da presente investigação. Como pretendíamos apreciar a acção exercida pelo contexto escolar em crianças sobre as quais as características do contexto de socialização primária (família/comunidade) ainda tinham bastante influência e como, ao mesmo tempo, nos interessava analisar as possibilidades de mudança dentro de uma estrutura organizacional escolar regulada por um código dominante de colecção⁵², a escola preparatória surgia como o contexto mais ajustado à conciliação daqueles aspectos. É neste nível de ensino que as várias disciplinas aparecem como entidades diferenciadas do currículo, o que não acontece ainda no ensino primário (cuja estrutura curricular tem

características mais próximas de um código de integração⁵³) e, por outro lado, o ensino preparatório corresponde, relativamente ao ensino secundário, a uma fase de escolaridade em que o efeito selectivo da escola ainda não se faz sentir com tanta acuidade.

4.1 Prática pedagógica da escola

Enquanto variável do contexto de socialização secundária, a prática pedagógica da escola - identificada no estudo por **PPE** - foi discriminada em três categorias. Estas categorias correspondem a modalidades que seleccionámos como indicadores da realização diferencial do código educacional e que, no âmbito do ensino das ciências, têm merecido uma atenção especial, quer ao nível da investigação, quer ao nível da concretização na sala de aula.

As três modalidades de prática pedagógica - que caracterizámos em função de relações (entre conteúdos, espaços e sujeitos) que consubstanciam as componentes de poder e de controlo presentes no contexto social da sala de aula revelam características próximas dos modelos pedagógicos usualmente identificados como *aprendizagem por descoberta*, *aprendizagem por descoberta orientada* e *aprendizagem por recepção*⁵⁴.

Atendendo à sua caracterização sociológica global, as três modalidades diferiam no controlo exercido pelo transmissor e pelo aquisidor sobre as relações que definem o contexto social de aprendizagem. De acordo com este critério de diferenciação, a variável **PPE** foi codificada com base numa escala ordinal de 1 a 3, cuja graduação expressa uma hierarquia crescente de controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem. Convencionalmente, as pontuações atribuídas às três práticas pedagógicas usadas na investigação traduzem uma hierarquia baseada no controlo do professor. Assim, a pontuação 1 foi atribuída à prática pedagógica que, de entre as três, corresponde àquela em que o professor tem o menor controlo e a pontuação 3 à prática pedagógica em que o

professor tem o maior controlo; a pontuação 2 foi atribuída à modalidade de prática que, em termos relativos do controlo do professor, traduz uma situação intermédia.

Para facilitar a sua identificação, as práticas pedagógicas são referidas no texto de acordo com a valorização convencional que lhes foi atribuída - PP1, PP2 e PP3. Relacionando o significado sociológico das práticas com os modelos de ensino-aprendizagem usados na aula de ciências, a PP1 corresponde ao modelo mais próximo da aprendizagem por descoberta, a PP2 ao modelo com características de uma aprendizagem por descoberta orientada e a PP3 ao modelo mais próximo da aprendizagem por recepção.

As práticas pedagógicas foram implementadas pela mesma professora em quatro turmas que convencionalmente designámos por X, Y, W e Z. Na turma X foi usada a prática PP1, nas turmas Y e W, a prática PP2 e na turma Z, a prática PP3⁵⁵. A letra que designa o código das turmas (e consequentemente da prática pedagógica) e o número de ordem atribuído aos alunos na fase inicial da selecção da amostra foram usados na identificação dos alunos e dos respectivos pais e mães.

4.2 Aproveitamento escolar

Os resultados obtidos pelos alunos em testes escritos destinados a medir as suas capacidades cognitivas constituíram os dados utilizados na análise do aproveitamento escolar. Embora considerando de importância os dados relativos à dimensão socio-afectiva do aproveitamento, eles não foram usados na presente investigação. A razão deste facto teve a ver, por um lado, com a necessidade de reduzir o número de variáveis em jogo e, por outro lado, com a natureza mais objectiva (dentro dos limites da subjectividade inerentes a qualquer processo de avaliação) dos dados disponíveis sobre as componentes cognitivas. Ao decidirmos incluir também neste parágrafo as variáveis referentes às dis-

posições socio-afectivas dos alunos, quisemos, contudo, deixar em aberto a possibilidade de estender as relações estudadas a esta dimensão do aproveitamento escolar.

A importância atribuída no estudo à influência dos contextos escolar e familiar no aproveitamento dos alunos levou-nos a considerar os dados que julgámos mais significativos na interpretação dessa influência - os resultados obtidos numa fase ainda inicial da investigação (final do 1º período do 5º ano de escolaridade) e os resultados obtidos no final da investigação (último período do 6º ano de escolaridade). Os primeiros traduzem resultados escolares que, em princípio, seriam ainda bastante condicionados pelas características do contexto familiar⁵⁶; os segundos exprimem resultados que, obtidos após dois anos de aprendizagem segundo uma mesma prática pedagógica, poderiam tornar mais evidentes o papel desempenhado pela escola/prática pedagógica como instrumento minimizador ou amplificador das desigualdades criadas pelo processo de socialização primária.

Por outro lado, pretendíamos utilizar dados que permitissem a análise do aproveitamento cognitivo em ciências segundo dois níveis diferentes de aprendizagem - a aprendizagem relacionada com o desenvolvimento de capacidades de nível mais baixo de abstracção (aquisição de conhecimentos básicos) e a aprendizagem relacionada com o desenvolvimento de capacidades de nível mais elevado de abstracção (utilização de conhecimentos em novas situações⁵⁷). Como, em qualquer das três práticas pedagógicas, foi dada especial atenção àqueles dois níveis de aprendizagem, os dados de que dispúnhamos a partir dos testes escritos permitiram-nos estabelecer a diferenciação pretendida.

Assim, no âmbito da componente cognitiva do aproveitamento escolar, utilizámos quatro variáveis que designámos no estudo em função das capacidades avaliadas e dos momentos a que a sua avaliação se referia. De acordo com as capacidades avaliadas, identificámos por CB o aproveitamento cognitivo de nível mais baixo e por CE o aproveitamento cognitivo de nível mais elevado; como

utilizámos os resultados dos testes relativos ao primeiro e sexto momentos de avaliação, as quatro variáveis sobre o aproveitamento cognitivo foram designadas por CB1, CE1, CB6, e CE6.

Dado que, relativamente aos diferentes períodos de avaliação, dispunhamos dos resultados de dois testes escritos⁵⁸, os dados utilizados na codificação das variáveis mencionadas expressam as cotações obtidas pelos alunos, nas capacidades de aquisição e de utilização, no conjunto desses testes. Em ambos os testes, valorizados na totalidade das questões em 100%, o conjunto das questões respeitantes à aquisição de conhecimentos foi valorizado em 60% e o conjunto das questões respeitantes à utilização dos conhecimentos foi valorizado em 40%. De acordo com esta distribuição, a codificação dos dados resultou dos seguintes procedimentos:

- (a) Adicionaram-se primeiramente as cotações parciais (relativas a CB e a CE) obtidas pelos alunos nos dois testes.
- (b) Converteram-se, depois, os valores resultantes daquela soma de acordo com uma escala de 0 a 100; no caso das variáveis CB1 e CB6, a conversão baseou-se na equivalência entre 120 e 100 e no caso das variáveis CE1 e CE6 na equivalência entre 80 e 100.

Nalgumas análises, em que não descriminámos os dois níveis de aprendizagem cognitiva, as variáveis sobre o aproveitamento neste domínio referem-se aos resultados globais dos testes. Para estas variáveis - designadas no estudo por CG1 e CG6 - os dados usados na sua codificação foram obtidos a partir da média aritmética das cotações atribuídas, a cada aluno, nos dois testes.

Os valores usados no processamento dos dados sobre o aproveitamento cognitivo expressam assim pontos de uma escala de 0 a 100. Nalgumas situações, em que analisámos aquele aproveitamento por níveis, a escala de 0 a 100 foi posteriormente condensada em escalas intervalares de 1 a 4 ou de 1 a 2, consoante os objetivos das análises⁵⁹. As correspondências estabelecidas foram as

seguintes:

Percentagens	Escala (1-4)	Escala (1-2)
< 25%	1	} 1
≥25% e <50%	2	
≥50% e <75%	3	} 2
≥75%	4	

Com a utilização de uma escala de 1 a 4 pretendíamos criar categorias que diferenciasssem o aproveitamento cognitivo dos alunos em "muito fraco" (categoria 1), "fraco" (categoria 2), "médio" (categoria 3) e "elevado" (categoria 4); com a escala de 1 a 2, particularmente usada no caso das variáveis CG1 e CG6, pretendíamos diferenciar os alunos com aproveitamento negativo (<50%) dos alunos com aproveitamentos positivo (≥50%), considerando aquelas variáveis como indicadores do que habitualmente é tomado como (in)sucesso escolar.

Relativamente à análise do aproveitamento cognitivo é importante referir que os testes utilizados como fontes de dados foram iguais para todos os alunos e aplicados ao mesmo tempo. Este procedimento conferiu um maior grau de confiança à comparação entre os resultados dos diferentes alunos; além de se tratarem de testes válidos em relação às capacidades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, eles corresponderam a testes estandardizados, aliando as vantagens de uns e outros.

Usando os critérios referidos para a selecção dos dados sobre o aproveitamento cognitivo, foram consideradas, no domínio socio-afectivo, quatro variáveis - identificadas por SAB1, SAE1, SAB6 e SAE6. Neste domínio, os dados referem-se a disposições socio-afectivas, diferenciadas em dois "níveis" de realização - "o nível baixo" (SAB) que inclui a obediência e respeito e o

"nível elevado" (SAE) que inclui, entre outras, a participação, cooperação e responsabilidade. As designações "nível baixo" e "nível elevado" são apenas utilizadas de forma a estabelecer uma certa equivalência entre as variáveis do aproveitamento cognitivo e as variáveis do aproveitamento socio-afectivo; na realidade, o que se pretende diferenciar neste domínio são dois grupos de disposições que, correspondam a formas (e não a graus) diferenciais de realização socio-afectiva.

Os dados usados na codificação destas variáveis referem-se às avaliações atribuídas pela professora nos períodos escolares anteriormente referidos. Na sua avaliação, a professora usou uma escala de 1 a 5, cujos graus traduziam a frequência com que o aluno manifestou cada uma das disposições exigidas em cada prática pedagógica. A pontuação relativa a cada um dos dois "níveis" do aproveitamento socio-afectivo foi calculada a partir da média aritmética das cotações obtidas pelos alunos no conjunto das disposições incluídas em cada um daqueles "níveis".

Como na prática pedagógica PP₃ não foram desenvolvidas as atitudes englobadas no "nível elevado", os dados sobre o aproveitamento socio-afectivo dos alunos submetidos a esta prática dizem apenas respeito às variáveis SAB1 e SAB6; por esta razão, o aproveitamento socio-afectivo nas capacidades de "nível elevado" (SAE1 e SAE6) refere-se apenas a 58 alunos (os alunos pertencentes às turmas em que foram realizadas as práticas pedagógicas PP2 e PP1).

5. OUTRAS VARIÁVEIS

Além das variáveis que mencionámos e que foram seleccionadas como categorias de análise dos contextos familiar e escolar, o sexo e a idade dos alunos e a sua repetência em anos de escolaridade primária constituíram também elementos utilizadas no estudo. Destas variáveis, apenas o sexo foi considerado nas relações que se analisaram, tendo a idade e a repetência servido

fundamentalmente, no presente trabalho, como elementos de referência na caracterização da população estudada. Contudo, por razões semelhantes às apresentadas para o aproveitamento escolar (parágrafo 4.2), decidimos também descrever o procedimento utilizado na obtenção e codificação daquelas variáveis.

Enquanto variável nominal, a codificação usada na discriminação do sexo é convencional; no processamento dos dados desta variável (identificada por SEX) decidimos atribuir o valor 1 ao sexo feminino e o valor 2 ao sexo masculino.

A idade dos alunos (identificada por IDA) foi codificada segundo uma escala ordinal de 1 a 5, cujos graus traduzem uma hierarquia crescente de idades, em que:

Idade	Escala
10	1
11	2
12	3
13	4
14	5

Na determinação da idade dos alunos usou-se um critério que teve em consideração o período de tempo em que decorreu a recolha da maior parte dos dados relacionados com o contexto familiar. Como este período se estendeu entre o 2º e 3º períodos do ano lectivo de 1988/89 (quando os alunos frequentavam o 5º ano de escolaridade) e o 1º e 2º períodos do ano lectivo de 1989/90 (quando os alunos frequentavam o 6º ano de escolaridade), a idade foi referenciada a uma data que, traduzindo uma fase intermédia desse período (o início do ano lectivo de 1989/90), se convencionou ser o dia 1 de Outubro de 1989.

A distribuição dos alunos por idades foi a seguinte:

10 anos - 8 alunos (3F e 5M)
11 anos - 56 alunos (31F e 25M)
12 anos - 12 alunos (5F e 7M)

13 anos - 3 alunos (2F e 1M)

14 anos - 1 aluno (0F e 1M)

A repetência dos alunos antes do seu ingresso no ensino preparatório (variável identificada por REP) foi determinada em função do número de vezes que o aluno repetiu o mesmo ano ou anos diferentes no ensino primário. De acordo com o grau de repetência revelado pelos alunos da amostra, construiu-se a seguinte escala:

1. Não repetente.

2. Repetiu, uma vez, um qualquer ano do ensino primário.

3. (a) Repetiu duas vezes o mesmo ano do ensino primário.

(b) Repetiu, uma vez, dois anos do ensino primário.

A distribuição dos alunos pelas diferentes categorias desta escala foi a seguinte:

1. - 64 alunos (35F e 29M)

2. - 13 alunos (5F e 8M)

3. (a) - 2 alunos (1F e 1M)

(b) - 1 aluno (0F e 1M)

6. A AMOSTRA - SELECÇÃO, COMPOSIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Na presente investigação recorreremos a duas amostras retiradas de uma mesma população escolar. Uma das amostras - *amostra global* - foi usada nas análises de natureza quantitativa; a outra - representada por alguns elementos da amostra global - *sub-amostra* - constituiu o objecto de análises fundamentalmente descritivas. No estudo recorreremos ainda a uma *amostra piloto*, seleccionada a partir de uma população escolar diferente da população experimental. De acordo com o objecto específico das

análises efectuadas, a população constituinte de cada uma das amostras englobou os alunos e/ou os respectivos pais e mães.

Na descrição das amostras, apresentaremos a sua composição e distribuição inicial e final e os critérios e condicionalismos que estiveram presentes no processo da sua selecção.

6.1 Amostra Global

A amostra global era formada por 80 crianças (e respectivos pais e mães) de sexo, raça e nível cultural e socio-económico diferentes e que, durante os dois anos do Ensino Preparatório, se mantiveram distribuídas, na disciplina de Ciências da Natureza, de acordo com três modalidades distintas de prática pedagógica. As crianças da amostra frequentavam a mesma escola preparatória da periferia de Lisboa e representavam a população de alunos não repetentes de quatro turmas (leccionadas pela mesma professora de Ciências da Natureza), cuja composição foi mantida no decurso do 5º e 6º anos de escolaridade.

O quadro 2.1 mostra a composição e distribuição final da amostra, de acordo com as categorias que foram consideradas na sua selecção. Neste quadro aparecem representadas não só a distribuição dos alunos por sexo, raça e nível socio-económico familiar (determinado pela profissão do pai) como também a sua distribuição por turma e respectiva prática pedagógica.

Estabeleceram-se, inicialmente, determinados critérios básicos para a selecção desta amostra, segundo os quais se pretendia:

- (a) Professores profissionalizados de Ciências da Natureza com um elevado grau de competência pedagógica e que diferissem na prática que privilegiam e que usualmente aplicam nas suas aulas.
- (b) Um conjunto de alunos que, frequentando pela primeira

FPE	NSEL RAÇA SEXO	1			2			3			4			5			6			TOTAL											
		NEGRA			BRANCA			NEGRA			BRANCA			NEGRA			BRANCA			NEGRA											
		F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T									
PP1	X	1	1	2	2	1	3	0	0	0	3	3	6	0	0	0	0	1	1	1	2	3	3	0	3	11	10	21			
PP2	Y	1	1	2	0	2	2	0	0	0	1	3	4	1	0	1	3	1	4	2	1	3	1	0	1	1	1	2	10	9	19
	W	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1	3	4	0	0	0	2	2	4	0	1	1	0	0	0	4	1	5	9	9	18
	SUB TOTAL	2	2	4	0	3	3	1	0	1	2	6	8	1	0	1	5	3	8	2	2	4	1	0	1	5	2	7	19	18	37
PP3	Z	2	1	3	0	3	3	0	0	0	3	2	5	0	0	0	2	2	4	3	0	3	1	2	3	0	1	1	11	11	22
TOTAL		5	4	9	2	7	9	1	0	1	8	11	19	1	0	1	7	6	13	6	4	10	3	4	7	8	3	11	41	39	80

Quadro 2.1 - Distribuição final da amostra, segundo o nível socio-económico, raça e sexo e em relação com a prática pedagógica/turma.

vez o 5º ano de escolaridade, representasse uma população discente ainda pouco sujeita à selecção escolar e estivesse pela primeira vez em contacto com a disciplina de Ciências da Natureza, enquanto área diferenciada do currículo.

- (c) Uma população escolar heterogénea quanto ao sexo, raça e nível cultural e socio-económico familiar.
- (d) Uma distribuição equiparada dos alunos de diferente sexo, raça e nível cultural e socio-económico por três modalidades distintas de prática pedagógica, na disciplina de Ciências da Natureza.

Os critérios referidos, que decorreram das proposições teóricas estabelecidas no início da investigação foram, contudo, sujeitos a vários condicionalismos que surgiram não só na fase inicial da selecção da amostra como no decurso da própria investigação.

Um dos factores que condicionou, à partida, a selecção da amostra derivou da dificuldade de selecção das escolas e dos professores que pretendíamos envolver no estudo. Os contactos realizados com diferentes escolas e as entrevistas feitas a diferentes professores profissionalizados de Ciências da Natureza do Ensino Preparatório criaram dificuldades de implementação do estudo nas condições desejadas, impedindo que mantivéssemos o critério relacionado com a distribuição dos professores de acordo com as três modalidades de prática pedagógica. Por um lado, nem todas as escolas contactadas se mostraram receptivas à investigação e, por outro lado, a análise das entrevistas revelou que não existia uma diferenciação significativa entre as práticas pedagógicas usadas pelos diferentes professores.

Face a este condicionalismo decidimos usar, no estudo, os alunos de uma mesma escola e apenas uma professora de Ciências da Natureza. O facto de dispormos de uma escola, com uma popu-

lação discente ajustada aos objectivos do estudo, e de uma professora de Ciências (dessa escola) que correspondia ao perfil desejado e que, numa investigação recente⁶⁰, tinha desenvolvido as três modalidades de prática pedagógica pretendidas, permitiu-nos obviar as dificuldades surgidas. A escola e a professora continuavam receptivas a novos trabalhos de investigação e a familiarização da professora em relação às três práticas pedagógicas constituía um aspecto de particular relevância no nosso estudo, assumindo aquela investigação o carácter de uma experiência piloto. Além disso foi possível, com esta situação, controlar a variável professor, variável que outros estudos têm revelado interferir na relação entre o grupo social e o aproveitamento dos alunos⁶¹. Contudo, a reformulação do critério de selecção dos professores veio condicionar não só o tamanho da amostra, como a sua distribuição equilibrada pelas três práticas pedagógicas. Assim o facto de dispormos apenas de uma professora reduziu o tamanho da amostra ao número de alunos pertencentes às quatro turmas que lhe foram atribuídas. Por outro lado, a aplicação da mesma prática pedagógica⁶² a duas das quatro turmas leccionadas por aquela professora (como forma de evitar uma maior redução no tamanho da amostra) fez com que o critério de distribuição dos alunos por prática pedagógica passasse a traduzir uma maior percentagem de alunos numa das modalidades implementadas. A condicionar o número inicial de alunos da amostra esteve também a forma como foram constituídas as turmas que, de acordo com as normas estabelecidas pela escola, tiveram de incluir alunos repetentes. Dado que estes alunos não faziam parte do estudo, a amostra era então inicialmente composta pelos alunos não repetentes das quatro turmas da professora de Ciências da Natureza da escola seleccionada.

As características específicas da população escolar, a partir da qual foi retirada a amostra, constituiu também um factor condicionante da distribuição equilibrada da amostra, de acordo com as categorias previamente estabelecidas. A maior representatividade dos estratos sociais mais baixos e a reduzida percentagem de alunos dos estratos sociais mais elevados, bem como a

distribuição desigual, por grupo social, dos alunos de diferente raça na escola seleccionada para estudo (os alunos de raça negra pertenciam aos estratos sociais mais baixos), levaram-nos a reformular o critério de distribuição dos alunos de acordo com o grupo social e a raça. Assim, atendendo às características da população escolar, a distribuição da amostra passou a reflectir uma maior percentagem de alunos dos grupos sociais mais baixos, com uma representação relativamente mais reduzida de alunos pertencentes ao grupo social mais elevado e de alunos de raça negra.

Apesar de conscientes de que a reformulação deste critério levantava problemas quanto à representatividade da amostra, a decisão de manter os alunos do grupo social mais elevado e de raça negra justificava-se por duas razões que considerámos fundamentais: (a) os alunos de raça negra (caboverdianos) da escola seleccionada pertenciam aos estratos sociais mais baixos e, desta forma, estes alunos e os alunos do estrato social mais elevado correspondiam a grupos extremos da hierarquia socio-cultural, que nos podiam fornecer elementos comparativos mais relevantes sobre as causas sociológicas do insucesso escolar; (b) a dupla desvantagem social⁶³ dos alunos caboverdianos faziam, ainda, deste grupo um objecto de estudo com interesse particular no contexto da actual realidade social das escolas preparatórias portuguesas.

De forma a que as turmas que iam ser objecto de estudo tivessem à partida uma composição heterogénea, houve ainda necessidade de seleccionar a amostra antes da entrada dos alunos na escola preparatória, durante o período de organização das turmas. Os elementos que nessa altura serviram de base à distribuição dos alunos pelas categorias desejadas - idade, sexo, raça e nível socio-económico familiar (determinado inicialmente pela profissão do pai) - foram então obtidos a partir dos boletins de inscrição dos alunos que em 1988/89 se candidataram ao 5º ano de escolaridade na escola seleccionada. As profissões dos pais que, nesses boletins, não eram suficientemente elucidativas quanto à

discriminação desejada foram esclarecidas através de telefonemas. Como os elementos disponíveis nos boletins de inscrição não forneciam ainda toda a informação necessária à discriminação cultural e socio-económica que pretendíamos, optámos nesta fase por distribuir os alunos de acordo com apenas quatro grupos sociais que correspondiam às seguintes categorias profissionais: operários manuais não especializados ou que desempenham serviços de nível baixo; operários manuais especializados com e sem função de supervisão, trabalhando por conta de outrem ou por conta própria; empregados não manuais na administração e comércio, com e sem função de supervisão ou pequenos e médios comerciantes; profissionais assalariados ou por conta própria (identificados respectivamente pelos grupos G₁, G₂, G₃ e CG₄)⁶⁴. A discriminação inicial dos alunos por estes grupos - que em face de dados mais pormenorizados, foram posteriormente reformulados - constituiu também um factor condicionante da distribuição relativa final da amostra, de acordo com os grupos sociais.

A amostra constituída na fase inicial da selecção, reflecte não só os critérios previamente estabelecidos como os critérios que resultaram dos condicionalismos referidos. A amostra era então constituída por quatro turmas e 91 alunos.

O quadro 2.2 mostra a sua distribuição, tal como se apresentava no início da investigação. Nele se discrimina o número de alunos por nível socio-económico (determinado pela profissão do pai), raça e sexo e em relação com a prática pedagógica e respectiva turma.

No decurso da investigação, a composição e distribuição da amostra foi ainda ligeiramente modificada. Factores relacionados com o período de tempo durante o qual se processou o estudo e com os dados que entretanto se acumularam sobre o nível cultural e socio-económico das famílias, conduziu a uma amostra com um menor número de elementos e mais discriminada em termos do nível cultural e socio-económico familiar dos alunos mas cuja distribuição inicial foi, consequentemente, alterada. O facto da investigação ter envolvido os dois anos de escolaridade do

Ensino Preparatório, implicando a recolha, no decurso do 6º ano, de alguns dados sobre as variáveis escolares, levou-nos a retirar 11 alunos da amostra inicial (8 alunos que reprovaram no 5º ano, 2 que mudaram de escola e 1 que mudou de turma) e a considerar como população de estudo apenas os alunos que se mantiveram nas mesmas condições até ao final do 6º ano. Como consequência deste facto foram retirados da amostra alguns dos piores alunos.

PPE TURMA	NÍVEL RAÇA SEXO	NEGRA			C1 BRANCA			SUBTOTAL			C2 BRANCA			C3 BRANCA			C4 BRANCA			TOTAL		
		F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
PP1	X	1	2	3	3	2	5	4	4	8	3	3	6	3	3	6	2	1	3	12	11	23
PP2	Y	2	2	4	1	2	3	3	4	7	3	2	5	4	3	7	2	1	3	12	10	22
	W	2	2	4	2	2	4	4	4	8	3	3	6	3	2	5	3	1	4	13	10	23
	SUB TOTAL	4	4	8	3	4	7	7	8	15	6	5	11	7	5	12	5	2	7	25	20	45
PP3	Z	3	1	4	1	3	4	4	4	8	3	3	6	5	2	7	0	2	2	12	11	23
TOTAL		8	7	15	7	9	16	15	16	31	12	11	23	15	10	25	7	5	12	49	42	91

Quadro 2.2 - Distribuição inicial da amostra, segundo o nível socio-económico, raça e sexo e em relação com a prática pedagógica/turma.

Embora esta situação alterasse ligeiramente a distribuição social dos alunos pelas diferentes turmas e práticas pedagógicas, preferimos manter os alunos nas suas turmas de origem, do que reformular a sua distribuição deslocando-os de turma no início do 6º ano. A continuidade de aprendizagem numa determinada prática pedagógica bem como o tipo de interacção aluno-aluno e professor-aluno, criado em cada turma, constituíam dimensões importantes do estudo e que apenas poderiam ser mantidas mediante a opção tomada.

Uma breve análise da distribuição do conjunto formado pelos 8 alunos que reprovaram no 5º ano (e que também reprovaram na disciplina de Ciências da Natureza) e por 2 alunos (1 de raça

negra e o outro do grupo G3) que, tendo transitado para o 6º ano, reprovaram naquela disciplina, mereceu algumas considerações. Embora num número muito pequeno de alunos, esta análise fornece indicações sobre a relação do grupo social e da raça com o insucesso dos alunos nas diferentes práticas pedagógicas.

O quadro 2.3 mostra essa distribuição. Nele se apresenta, em cada categoria, o número de alunos que no 5º ano reprovaram a Ciências da Natureza e a sua percentagem relativamente ao número inicial. Com um * estão assinaladas as categorias que incluem os alunos reprovados a Ciências e que se mantiveram na amostra no decurso de toda a investigação.

Da análise do quadro podemos verificar o seguinte⁶⁵:

- (a) A maior percentagem de alunos reprovados situa-se no grupo social mais baixo (G1) e, dentro deste grupo, são os alunos de raça negra que revelam maior insucesso.
- (b) O grau de insucesso dos alunos diminui à medida que se sobe na hierarquia social, não havendo insucesso no grupo social mais elevado (G4).
- (c) Na globalidade dos alunos, a maior percentagem de insucesso diz respeito à prática pedagógica de descoberta orientada (PP2), mas esta percentagem revela ser condicionada pelo maior número de reprovações, nesta prática, dos alunos de raça branca pertencentes ao grupo social mais baixo (G1); no entanto, para os alunos de raça negra, o insucesso (que parece ser uma realidade relativamente independente da prática pedagógica) é, apesar de tudo menor na PP2 o que pode levar a pensar que, em princípio, esta prática pedagógica lhes é mais favorável.
- (d) A prática pedagógica por descoberta (PP1) e a prática pedagógica por recepção (PP3) apresentam uma percentagem igual de insucesso no conjunto dos alunos, mas enquanto o insucesso na PP3 se deve exclusivamente aos alunos de

FPE	NSEF RAÇA SEXO	NEGRO			C1 BRANCA			SUBTOTAL			C2 BRANCA			C3 BRANCA			C4 BRANCA			TOTAL		
		F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
FP1	N	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2
	%	0.0	50.0	33.3	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0	12.5	33.3	0.0	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	8.3	9.1	8.7
FP2	N	0	2	2	3	0	3	3	2	5	0	0	0	1*	0	1	0	0	0	4*	2	6
	%	0.0	50.0	25.0	100.0	0.0	42.9	42.9	25.0	33.3	0.0	0.0	0.0	14.3	0.0	8.3	0.0	0.0	0.0	16.0	10.0	13.3
FP3	N	2*	0	2	0	0	0	2*	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2*	0	2
	%	66.7	0.0	50.0	0.0	0.0	0.0	50.0	0.0	25.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	16.7	0.0	8.7
TOTAL	N	2*	3	5	3	0	3	5*	3	8	1	0	1	1*	0	1	0	0	0	7*	3	10
	%	25.0	42.9	33.3	42.9	0.0	18.8	33.3	27.3	25.8	8.3	0.0	4.3	6.7	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	14.3	7.1	11.0

Quadro 2.3 - Distribuição dos alunos que reprovaram no 5º ano a Ciências da Natureza, segundo o nível socio-económico, raça, sexo e prática pedagógica.

raça negra, o insucesso na PP₁ deve-se também ao grupo G₂.

- (e) O insucesso dos alunos de raça branca parece estar mais relacionado com a modalidade de prática pedagógica (insucesso dos grupos G₁ e G₃ apenas na PP₂ e insucesso do grupo G₂ apenas na PP₁), embora para os alunos do grupo social mais elevado (G₄) essa relação não se verifique, dado o seu manifesto sucesso em qualquer das práticas pedagógicas.
- (f) A prática pedagógica por recepção (PP₃) parece corresponder à modalidade mais favorável a todos os grupos sociais, com excepção dos alunos de raça negra, para os quais esta prática parece ser a mais desfavorável; por outro lado, a prática pedagógica por descoberta orientada (PP₂), que parece corresponder à modalidade mais desfavorável a um número relativamente maior de grupos sociais, revela ser a mais favorável para os alunos de raça negra.

Não só o período de tempo durante o qual se processou a investigação, e que conduziu a uma diminuição da população em estudo, foi responsável pela alteração na distribuição inicial da amostra. Como anteriormente afirmámos, também a obtenção de dados mais completos sobre o nível cultural e socio-económico dos alunos, e que apenas foi conseguida após a entrada dos alunos na escola (numa fase, portanto, posterior à constituição das turmas) conduziu à alteração na distribuição inicial dos alunos por grupos sociais. De facto, a aplicação dos questionários aos alunos e aos pais⁶⁶, no decurso do 1º ano da investigação, e a realização de entrevistas às famílias (pais e mães) forneceram dados que tornaram possível uma maior discriminação da amostra mas que levaram à reestruturação dos grupos sociais inicialmente formados (passando a amostra a estar representada por 6 grupos socio-económicos). As entrevistas (no total, cerca de 170) foram realizadas após uma primeira análise dos questionários referi-

dos, e só ficaram concluídas no final do 1º período do 6º ano. Este processo foi bastante moroso, pela dificuldade de contactar, em casa, os pais e mães de todas as crianças, mas deu-nos não só uma maior garantia quanto á validade e fidedignidade dos dados de que dispúnhamos, como nos permitiu obter um conjunto vasto de informações relacionadas com as características sociológicas da família (nomeadamente as profissões e as habilitações académicas do pai e da mãe e a sua participação em actividades sociais relacionadas com agências de reprodução cultural e com agências de desafio, oposição e resistência). Para completar as entrevistas, nos casos em que ainda se revelavam inconsistências ou relativamente aos quais subsistiam algumas dúvidas, contactaram-se as famílias, através de telefone (no total, cerca de 70 telefonemas).

6.2 Sub-Amostra

A sub-amostra, usada em análises fundamentalmente descritivas e relativamente à qual desenvolvemos um estudo sociológico da família mais completo e pormenorizado, foi seleccionada a partir da amostra global, após os primeiros resultados sobre o aproveitamento dos alunos na disciplina de Ciências da Natureza (no final do 1º período do 5º ano). Dela faziam parte 30 alunos distribuídos de acordo com o sexo, raça e nível cultural e socio-económico familiar (determinado pela profissão do pai) e com o seu aproveitamento diferencial em cada uma das três práticas pedagógicas.

O quadro 2.4 apresenta a composição e distribuição final da sub-amostra, de acordo com as categorias anteriormente referidas para a amostra global.

Para a selecção da sub-amostra foram inicialmente estabelecidos os seguintes critérios básicos:

- (a) O mesmo número de alunos em cada prática pedagógica.

- (b) Dentro de cada prática pedagógica, o mesmo número de alunos de cada grupo social.
- (c) Dentro de cada grupo social, alunos de raça e sexo diferentes e que, em termos relativos, diferissem no seu aproveitamento inicial global em Ciências da Natureza.

PPE TURMA	NÍVEL RAÇA SEXO	1		2		3		4		5		6		TOTAL
		NEGRA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	BRANCA F M T	
PP1	X	1 1 2	1 1 2	1 1 2	0 0 0	0 1 1	0 1 1	0 1 1	0 1 1	2 0 2	5 5 10			
PP2	Y	1 1 2	0 1 1	0 1 1	3 0 3	0 1 1	0 0 0	1 1 2	0 1 1	1 1 2	5 5 10			
PP3	Z	1 1 2	0 1 1	1 1 2	1 1 2	0 0 0	1 1 2	0 1 1	4 6 10					
TOTAL		3 3 6	1 3 4	2 3 5	4 1 5	0 2 2	1 2 3	3 2 5	14 16 30					

Quadro 2.4 - Distribuição final da sub-amostra, de acordo com o nível socio-económico, raça e sexo e em relação com a prática pedagógica/turma.

Como dispunhamos de duas turmas com a mesma prática pedagógica, os alunos desta prática foram seleccionados apenas de uma das turmas. O critério de diferenciação dos alunos de acordo com o aproveitamento, levou-nos a optar pela turma onde essa diferenciação se revelou, na altura, mais evidente. De acordo com estes critérios foi constituída uma sub-amostra, cuja composição estava representada por 30 alunos da amostra global, distribuídos equilibradamente por prática pedagógica, nível socio-económico, raça e aproveitamento diferencial em Ciências da Natureza; a distribuição de acordo com o sexo, tendo sido condicionada pelo aproveitamento diferencial dos alunos dentro de cada grupo social e prática pedagógica, não traduz totalmente o critério pretendido. A distribuição da sub-amostra, de acordo com o grupo social e com o aproveitamento diferencial, dentro de cada grupo e em cada prática pedagógica, foi ligeiramente modificada, devido à reformulação do grupo social de um dos alunos e à substituição dos alunos que tinham reprovado no 5º ano e de uma aluna cuja família não se mostrou receptiva ao estudo pretendido.

O quadro 2.5 mostra a composição e distribuição da sub-amostra, relativamente às categorias que presidiram à sua selecção. Nele se apresenta o número de alunos em cada categoria e, relativamente às categorias que sofreram alteração, a sua composição inicial entre parêntesis. Os sinais (+) e (-) representam respectivamente *melhor* e *pior* aproveitamento em Ciências, traduzindo valores relativos e não absolutos do aproveitamento dentro de cada categoria⁶⁷.

A distribuição da sub-amostra por grupos sociais, apresentada no quadro 2.5 traduz ainda o critério inicialmente usado na distribuição da amostra global. A posterior distribuição desta amostra por seis grupos socio-económicos constituiu um factor condicionante da composição final da sub-amostra. No entanto, decidimos manter na sub-amostra os alunos inicialmente seleccionados, porque uma reformulação desta população levantava algumas dificuldades quanto à obtenção de novos dados sobre a família. De facto, a substituição dos alunos da sub-amostra, necessária para garantir uma distribuição equilibrada de acordo com o nível cultural e socio-económico, obrigava a reiniciar todo um processo de novos contactos com pais que já tinham sido anteriormente submetidos a um conjunto de questionários e de entrevistas. Além disso, a maior parte dos elementos necessários ao estudo específico da população que constituía a sub-amostra, tinham sido recolhidos e não se justificava que estivéssemos sucessivamente a prolongar um processo de obtenção de dados que, além de tudo, estava condicionado pelo período de investigação.

A sub-amostra final apresentava assim uma composição que, embora idêntica à inicial, correspondia a uma diferente distribuição dos alunos de acordo com o nível socio-económico familiar.

Cinco alunos (de sexo, raça e nível socio-económico diferentes) pertencentes à sub-amostra foram ainda seleccionados como casos particulares constituindo, conjuntamente com os respectivos pais e mães, a população usada no estudo qualitativo

PPE	APROV.	NSEF RAÇA SEXO	G1			G2			G3			G4			TOTAL					
			NEGRA			BRANCA			BRANCA			BRANCA			TOTAL					
			F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T			
PP1	+		1(0)	0(1)	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0(1)	1(0)	1	3	2	5
	-		0(1)	1(0)	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	2(3)	3(2)	5
PP2	+		0	1	1	0	0(1)	0(1)	1	1(0)	2(1)	0	1	1	0	1	1	1	4	5
	-		1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	4	1	5
PP3	+		0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	4	5
	-		1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	3	2	5
SUB TOTAL	+		1(0)	2(3)	3	1	1(2)	2(3)	3	1(0)	4(3)	0	3	3	0(1)	3(2)	3	5	10	15
	-		2(3)	1(0)	3	1	2	3	1	2	3	3	0	3	2	1	3	9(10)	6(5)	15
TOTAL			3	3	6	2	3(4)	5(6)	4	3(2)	7(6)	3	3	6	2(3)	4(3)	6	14(15)	16(15)	30

Quadro 2.5 - Distribuição inicial da sub-amostra, de acordo com o nível socio-económico, raça e sexo e em relação com o aproveitamento global diferencial nas três práticas pedagógicas.

sobre o contexto pedagógico familiar. Os critérios que presidiram à sua selecção estão descritos no capítulo que trata deste estudo (capítulo seis).

6.3 Amostra Piloto

A amostra piloto - sobre a qual realizámos vários testes preliminares, relacionados com as análises desenvolvidas na investigação - era formada por 18 crianças de sexo, raça e nível socio-económico diferentes e que frequentavam o mesmo ano de escolaridade das crianças da amostra experimental.

Para a selecção da amostra piloto foram estabelecidos os seguintes critérios:

- (a) Alunos que frequentassem o mesmo ano e a mesma escola dos alunos da amostra experimental mas pertencentes a turmas diferentes das seleccionadas para estudo.
- (b) Distribuição equilibrada dos alunos pelos grupos que correspondiam aos extremos da hierarquia social presente inicialmente na amostra experimental (grupos G₁ e G₄).
- (c) Distribuição equilibrada dos alunos de diferente raça, dentro do grupo socio-económico mais baixo (G₁), tal como inicialmente se verificava na amostra experimental.
- (d) Distribuição equivalente dos alunos por sexo, dentro de cada grupo social.

A reduzida representatividade do grupo social mais elevado (G₄) na escola seleccionada para estudo não permitiu, no entanto, que obtivéssemos o número de alunos deste grupo necessário para satisfazer o critério de distribuição equilibrada da amostra piloto pelos dois grupos sociais. Este condicionalismo colocou-nos, de início, perante duas soluções, qualquer delas pouco satisfatórias: (a) reduzir o tamanho da amostra piloto ou (b)

recorrer a outra escola. Optar pela primeira solução significava dispôr de uma amostra cujo tamanho não nos permitia obter dados com um grau razoável de capacidade discriminativa; optar pela segunda solução significava utilizar uma população piloto que não se encontrava em condições idênticas às da amostra experimental, quanto ao contexto social da escola.

Como para o estudo a desenvolver o interesse da amostra piloto residia fundamentalmente na sua capacidade discriminativa em relação aos itens dos instrumentos e dos guiões de entrevistas (a aplicar posteriormente à população experimental) a sua composição devia traduzir uma percentagem relativamente significativa da população experimental. Tendo em atenção o objectivo do estudo piloto e tendo-se verificado que não era possível dispôr, para toda a população piloto, de um contexto social escolar idêntico ao da população experimental, decidimos recorrer a uma solução de compromisso, em que os alunos do grupo social mais baixo (G₁) foram seleccionados da população da escola da amostra experimental, enquanto os alunos do grupo social mais elevado (G₄) foram seleccionados da população de uma escola de Lisboa, com uma grande percentagem de alunos da classe média. A reforçar esta decisão esteve o facto de estudos anteriores⁶⁸ revelarem que os alunos provenientes de grupos socio-económicos mais baixos são normalmente influenciados pelo contexto social escolar enquanto que, para os alunos dos grupos socio-económicos mais elevados, a influência deste contexto é, em princípio, pouco relevante.

A população piloto viria, assim, a ser composta por alunos, seleccionados de escolas diferentes na sua composição social e distribuídos por nível socio-económico (determinado pela profissão do pai), raça e sexo de acordo com os critérios previamente estabelecidos.

O quadro 2.6 mostra a composição e distribuição da amostra piloto. Em cada categoria representada no quadro estão indicados o número de alunos da amostra piloto e a sua percentagem relativamente ao número de alunos da mesma categoria na amostra ex-

perimental⁶⁹.

SEXO	NSEF RAÇA	G1		SUB-TOTAL	G4	
		NEGRA	BRANCA		BRANCA	TOTAL
F	N	2	4	6	6	12
	%	28.6	100.0	54.5	85.7	66.7
M	N	2	1	3	3	6
	%	50.0	11.1	23.1	60.0	33.3
TOTAL	N	4	5	9	9	18
	%	36.4	38.5	37.5	75.0	50.0

Quadro 2.6 - Distribuição da amostra piloto, segundo o nível socio-económico, raça e sexo e sua representatividade em relação à amostra experimental global.

Como se pode verificar da análise do quadro 2.6, a globalidade da amostra piloto traduz 50% da composição da amostra experimental global (no conjunto dos dois grupos sociais considerados) e, quer a composição do grupo de raça negra, quer a composição de cada grupo social é superior a um terço da composição respectiva na amostra experimental.

Dado que a selecção da população piloto foi feita imediatamente após a selecção inicial da população experimental global, os grupos sociais utilizados na caracterização da amostra piloto correspondem aos grupos inicialmente considerados para a amostra experimental e a sua distribuição relativa foi condicionada pelo número de alunos destes grupos na população experimental. A razão que nos levou a considerar apenas os grupos extremos da escala hierárquica presente na amostra experimental teve a ver não só com o grau de consistência interna dos diferentes grupos sociais, constituídos na fase inicial do estudo, como também com o objectivo do estudo piloto. Os grupos G1 e G4 traduziam categorias menos ambíguas e, por isso, mais homogéneas quanto ao nível socio-económico dos pais e, enquanto grupos extremos, seriam

mais significativos em termos da discriminação pretendida. No estudo piloto, além de pretendermos analisar a capacidade de discriminação das questões incluídas nos questionários, interessava-nos definir, de uma forma precisa, a metodologia a usar na aplicação dos questionários e entrevistas e detectar as principais dificuldades e problemas específicos dos diferentes grupos sociais. Dado que os pais e as mães dos alunos da amostra também seriam objecto de investigação, havia que considerar o facto da diferenciação cultural dos pais ser muito mais acentuada que a dos filhos, principalmente entre grupos sociais extremos. O recurso a estes grupos surgia-nos como uma forma de obter dados que, reflectindo os problemas e dificuldades diferenciais mais marcantes, permitiam uma reformulação posterior dos instrumentos relativamente ajustada a todos os grupos sociais considerados.

Nos estudos piloto apenas se usaram os pais ou as mães de cada aluno e, por isso, tivemos o cuidado de seleccionar um número de pais relativamente semelhante ao número de mães, quer em função do nível socio-económico, quer em função da raça (dentro do nível socio-económico mais baixo). A distribuição dos pais/mães usados como amostra piloto foi a seguinte: 4 mães e 5 pais do grupo socio-económico mais elevado e 6 mães e 3 pais do grupo mais baixo; neste grupo, 2 mães e 2 pais eram de raça negra e 4 mães e 1 pai, de raça branca. O critério não foi inteiramente satisfeito devido à maior receptividade das mães, em relação aos pais, dentro do grupo social mais baixo.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. Ver capítulos quatro e cinco, respectivamente relacionados com o estudo do posicionamento da criança na família/comunidade e com o estudo da orientação de codificação da família.
2. Ver capítulo seis.
3. Ver capítulo três.

4. Numa investigação realizada por Domingos 1987, com uma população constituída por 1.410 alunos de origem social diferente e pertencentes a escolas secundárias portuguesas de diversas zonas geográficas, os dados sugerem a importância da habilitação académica do pai e da mãe no aproveitamento escolar dos filhos.
5. Domingos et al 1986, p. 249. Ver também Bernstein 1977, 1981 e 1990.
6. De entre os 11 alunos de raça negra que constituíam a nossa amostra, todos os pais e mães tinham profissões manuais e não tinham escolaridade superior à 4ª classe - 9 pais (81.8%) e 10 mães (90.9%) pertenciam à categoria profissional mais baixa da respectiva escala (ver parágrafo 2.2.1 deste capítulo) e 8 pais e 8 mães (72.7%) não sabiam ler nem escrever ou tinham o ensino primário incompleto.
7. Ver Brandis e Henderson 1970, Apêndice I: "Um Índice de Classe Social", pp. 130-136.
8. Os trabalhos empíricos a que nos referimos foram realizados sob a orientação de B. Bernstein no âmbito da SRU (Sociological Research Unit). Ver, por exemplo, Bernstein 1973, Cook-Gumperz 1973, Adlam 1977.
9. As correlações encontradas foram as seguintes:

	PRP	PRM	HAP	HAM
PRP	1.			
PRM	.707	1.		
HAP	.864	.746	1.	
HAM	.718	.852	.765	1.

10. No caso de uma aluna, cujo pai faleceu quando tinha 2 anos, vivendo apenas com a mãe desde essa altura, o nível socio-económico e cultural da família refere-se ao nível determinado com

base nos estatutos profissional e educacional da mãe.

11. Na nossa amostra apenas 7 mães eram domésticas (8.8% da totalidade das mães), sendo 2 de raça negra (18.2% das mães deste grupo) e 5 de raça branca (7.2% das mães deste grupo). É de referir que embora, através dos questionários inicialmente aplicados às famílias, 14 mães se tivessem identificado como domésticas, as entrevistas individuais revelaram que 3 delas trabalhavam como empregadas de limpeza e 4 tinham já exercido uma actividade profissional depois de casadas e com filhos. Uma alteração em 50% na codificação da profissão das mães, numa população reduzida (como era o caso da nossa), é bastante elucidativa quanto à validade dos dados obtidos a partir de questionários, se não houver o cuidado de proceder a uma confirmação através de outros meios de inquérito. É evidente que um tal procedimento só é praticável em amostras pequenas mas foi a possibilidade de estudar com algum pormenor os dados relacionados com a família que condicionou também em parte a determinação do tamanho da população em estudo.
12. Neste caso, a categoria profissional da mãe foi, tal como se procedeu para a determinação do seu nível socio-económico e cultural, codificada em função da profissão do marido.
13. Considerando os níveis de aproveitamento escolar tomados como dados iniciais relativos às capacidades cognitivas de aquisição (CB₁) e de utilização (CE₁) e ao aproveitamento cognitivo global (CG₁), as correlações encontradas com a profissão e com a habilitação académica da mãe e do pai foram as seguintes:

	PRP	PRM	HAP	HAM
CB ₁	.363	.344	.341	.342
CE ₁	.134	.182	.208	.198
CG ₁	.273	.292	.304	.300

Note-se que os coeficientes de correlação com o aproveitamento nas capacidades de utilização (CE₁) são pouco significativos, podendo reflectir a dificuldade que todos os alunos têm nestas competên-

cias numa fase de aprendizagem escolar em que possivelmente ainda não adquiriram as regras de realização necessárias para responder adequadamente a uma maior exigência conceptual da professora (ver Moraes, Fontinhas e Neves, 1991). Os resultados obtidos nestas capacidades, após dois anos de escolaridade, revelam correlações consideradas significativas com a profissão da mãe e do pai (respectivamente $r=.223$ e $r=.245$) e com a habilitação académica da mãe e do pai (respectivamente $r=.261$ e $r=.279$).

14. O estudo qualitativo que realizámos sobre a prática pedagógica familiar sugere dados sobre a existência de uma estrutura patriarcal nas famílias, independentemente do seu nível socio-económico e cultural (ver capítulo seis).
15. Apenas em 7.6% das famílias estudadas, as profissões do pai e da mãe são bastante diferenciadas, quando se toma esta diferenciação como traduzindo um distanciamento de 3 ou 4 pontos numa escala de profissões com 6 categorias (ver parágrafo 2.2.1 deste capítulo); além disso, nestas famílias (tal como se verificou nas restantes famílias em que as profissões do pai e da mãe são hierarquicamente diferentes) a profissão do pai é, na maioria dos casos, superior à profissão da mãe. É de algum interesse considerar que a semelhança entre os estatutos profissionais da mãe e do pai dentro da mesma família pode ser tomada como um indicador dos princípios reguladores subjacentes à estrutura de classes.
16. Esta influência pode justificar a maior importância atribuída, em vários estudos, ao estatuto socio-profissional do pai e explicar o significado de relações encontradas entre este estatuto e o aproveitamento escolar dos filhos, apesar de ser a mãe que, na generalidade das famílias, continua a ter o papel mais relevante na socialização primária das crianças (sobre o papel da mãe como principal agente de socialização primária, ver os resultados das análises descritas nos capítulos quatro e seis).
17. Ver Questionário F1, Anexo I. O padrasto e a madrasta ou o avô e avó tomaram o lugar respectivamente do pai e da mãe desde que a criança vivesse com eles desde os 3 anos de idade.

18. Domingos 1987, pp. 97-104.
19. A correspondência entre as categorias profissionais baseadas no trabalho manual e não manual e os grupos designados por classe trabalhadora e classe média não é linear pois que, dentro das profissões manuais considerámos actividades que podem ser entendidas como relacionadas com a classe média baixa (ver categoria 3 da escala profissional de 1 a 6, nomeadamente a sub-categoria 3b); no entanto, a nossa preocupação na discriminação das categorias centrou-se fundamentalmente na criação de uma hierarquia de prestígio social e económico, independentemente da sua correspondência com estratos da classe trabalhadora e da classe média, de forma a evitar usar a classe social como um conceito analítico, cujo significado é bastante complexo e de difícil codificação numa escala intervalar ou mesmo ordinal.
20. Domingos 1987, encontra uma relação entre o aproveitamento escolar e a profissão do pai que é notória quando compara as categorias profissionais ligadas ao trabalho manual com as categorias ligadas ao trabalho não manual, mostrando, com base nestes dados, a relevância desta demarcação (p.358).
21. Domingos 1987, apresenta, com base nos resultados obtidos na sua investigação, uma sugestão interessante de construção de uma escala profissional baseada na graduação do aproveitamento dos alunos (p.356) e obtém dados que apoiam a hipótese de que, dentro das profissões das mães relacionadas com serviços baixos, aquelas que permitem o contacto com a classe média (como por exemplo, cabeleireiras e empregadas domésticas), influenciam favoravelmente o aproveitamento escolar dos alunos (p.360).
22. A título de exemplo, podemos referir que os(as) donos(as) de restaurantes tinham funções de cozinheiros(as) ou de empregados(as) de mesa ou de balcão.
23. Excluindo deste grupo os pequenos proprietários apenas dispunhamos de 8 pais e 2 mães (respectivamente 10.1% e 2.5% das populações estudadas); a sua inclusão fez com que esta categoria profissional passasse a ser mais representativa, incluindo 14 pais e 6 mães

(respectivamente 17.7% e 7.5% da totalidade dos pais e das mães da população global).

24. Trabalhadores que executam tarefas indiferenciadas, requerendo o uso da força física ou que fazem trabalho mecânico de rotina.
25. Trabalhadores por conta de outrém que desempenham serviços não especializados com carácter de rotina.
26. Trabalhadores por conta de outrém que executam tarefas manuais especializadas na construção civil, fábricas, laboratórios ou serviços.
27. Trabalhadores por conta de outrém que, executando tarefas não especializadas, são responsáveis pelo serviço que desempenham.
28. Trabalhadores que, executando tarefas não especializadas, organizam uma vida profissional independente.
29. Trabalhadores que, embora executando tarefas correspondentes às indicadas nas categorias 1(b) ou 2(a), dirigem a empresa, casa comercial ou agência de que são proprietários (havendo, em qualquer dos casos, menos do que 10 empregados a seu cargo).
30. Este critério reflecte também os dados apresentados no trabalho de Domingos 1987, que constituiu a principal referência para a criação das categorias profissionais usadas no presente estudo; neste trabalho, em que as mães domésticas formaram um grupo distinto das restantes categorias profissionais (numa escala de 12 itens), a investigadora mostra a influência da heterogeneidade daquele grupo na interpretação de resultados obtidos em análises que relacionem a profissão das mães com o aproveitamento diferencial dos filhos.
31. Um pai que após a 4ª classe frequentou um Curso de Hotelaria com a duração de 3 anos foi considerado dentro do segundo grupo.
32. Apenas 6 pais e 2 mães (respectivamente 7.6% e 2.5% do conjunto global dos pais e das mães) possuíam um curso universitário e mesmo incluindo neste grupo os pais/mães com cursos médios após o Ensino Secundário ou com frequência de anos na Universidade, ape-

nas 10 pais (12.7%) e 5 mães (6.3%) seriam contemplados.

33. Na totalidade da população estudada 32 pais (40.5%) e 31 mães (38.8%) possuíam a 4ª classe, sendo o grupo mais representado de acordo com a habilitação académica.

34. A associação dos grupos 3 e 4 da escala inicial constituiria uma categoria representada por 23 pais e 25 mães, enquanto a associação dos grupos 4 e 5 da referida escala constituiria uma categoria representada por 29 pais e 24 mães, diferenças que não são significativas.

35. Cardoso 1986, ao investigar algumas causas do aproveitamento diferencial dos alunos dos estratos sociais mais baixos (de uma zona industrial bastante politizada), obteve resultados que sugerem que a participação dos pais da classe trabalhadora como membros activos em instituições de carácter político (por exemplo, sindicatos) e cultural (por exemplo, associações recreativas e religiosas) está relacionada com a melhoria do aproveitamento escolar dos filhos e interpreta esses resultados como traduzindo o acesso dos pais às orientações elaboradas disponíveis através daquelas agências.

Ao reflectirmos sobre estes resultados, consideramos que pode ser uma questão de interesse empírico saber qual a razão que leva alguns membros da classe trabalhadora a desempenharem funções dirigentes naquelas instituições. Se a participação activa em agências de desafio, oposição e resistência cria condições para a aquisição de uma orientação elaborada que pode ser justificada pela possibilidade de acesso, através daquela participação, aos princípios que regulam a relação entre contextos, também é possível admitir que as acções de resistência, oposição e desafio desenvolvidas por alguns membros da classe trabalhadora sejam já uma consequência da aquisição de uma orientação elaborada que, por variadas circunstâncias da sua vida comunitária, lhes permitiram o acesso a diferentes contextos. O problema a colocar poderá ser então formulado da seguinte forma: a orientação de codificação elaborada revelada por alguns membros da classe trabalhadora é o resultado da sua participação activa em agências sociais ou esta participação é

condicionada por uma orientação de codificação diferencial no seio da classe trabalhadora?

36. Na população que estudámos existe, entre os pais dos estratos sociais mais baixos (categorias 1 a 3 da escala profissional que construimos), uma percentagem de membros activos ligeiramente superior em agências de desafio, oposição e resistência (15.7%) do que em agências de reprodução cultural (13.7%) e, entre os pais dos estratos sociais mais elevados (categorias 4, 5 e 6 da escala profissional), uma maior percentagem de membros activos em agências de reprodução cultural (53.6%) do que em agências de desafio, oposição e resistência (39.3%). Entre as mães, os dados revelam uma situação oposta, havendo uma maior percentagem de participação activa da classe trabalhadora em agências de reprodução cultural (12,8%) do que em agências de desafio (4.3%) e uma maior percentagem de participação activa da classe média em agências de desafio (24.2%) do que em agências de reprodução cultural (3.0%); é, no entanto, de assinalar que o número reduzido de mães da classe trabalhadora como membros activos em agências de desafio (apenas duas) e de mães da classe média como membros activos em agências de reprodução cultural (apenas uma) não são significativos para justificar a situação encontrada.
37. Considerámos como agências de reprodução cultural instituições recreativas, desportivas e religiosas que reproduzem, através da sua intervenção, a ordem social legítima.
38. Além dos sindicatos e partidos políticos considerámos como agências de desafio, oposição e resistência estruturas de poder local (por exemplo, Juntas de Freguesia e Câmaras). As instituições/associações religiosas que, pondo em causa os princípios dominantes da religião católica (com maior estatuto na nossa sociedade), desafiam a ordem social legítima foram também consideradas no âmbito destas agências; neste caso, demos especial relevo às Testemunhas de Jeová pelo facto de desenvolverem acções que implicam um grande envolvimento e participação activa por parte dos seus membros.

39. Os dados necessários à identificação do grau de participação em agências sociais foram obtidos através de um questionário geral aplicado aos pais (ver itens 12, 13, 14 e 15 do Questionário F1, Anexo I).
40. Relativamente à participação em agências de reprodução cultural, 62.7% dos pais e 40.4% das mães dos estratos sociais mais baixos incluíam-se na primeira categoria da escala e, relativamente à participação em agências de desafio, oposição e resistência, incluíam-se na mesma categoria 76.5% dos pais e 85.1% das mães daqueles estratos sociais.
41. Se, por exemplo, os pais/mães exerciam uma função dirigente num dos tipos de agências, ainda que não tivessem qualquer actividade no outro tipo, eles(as) foram considerados(as) como tendo uma participação activa em agências sociais.
42. Sobre o posicionamento das crianças na comunidade, ver questionários A2a e A2b e sobre o posicionamento das crianças na família, ver os questionários A3a e A3b (Anexo I).
43. Ver, no capítulo quatro, a descrição pormenorizada dos procedimentos relacionados com a construção e aplicação dos questionários.
44. Ver itens 1, 3, 4, 5, 7 e 8 dos questionários A2a e A2b, Anexo I.
45. Ver Questionários F2 e F3, Anexo I.
46. Ver capítulo cinco.
47. Usámos nesta análise os pais e mães dos 30 alunos pertencentes à sub-amostra (ver parágrafo 6.2 deste capítulo).
48. Ver parágrafo 4.1 deste capítulo e a análise desenvolvida no capítulo três.
49. Os itens 9 e 10 do questionário A1 e os itens 8, 9, 10, e 11 do questionário F1 (ver Anexo I) forneceram os dados utilizados como indicadores do espaço pedagógico familiar.
50. Ver análise desenvolvida no capítulo seis.

51. Esta actividade, iniciada em 1974 como membro do GTEB (Grupo de Trabalho para o Ensino da Biologia), incidiu particularmente sobre a formação de professores e de formadores de professores de ciências e sobre o desenvolvimento curricular também na área das ciências.
52. A organização curricular por disciplinas com estatutos diferentes e a especialização dos professores em função das várias disciplinas ou áreas disciplinares são aspectos que ilustram a existência de um código dominante de colecção como regulador da estrutura organizacional da Escola Preparatória; tal não significa, contudo, que ao nível do micro-contexto de cada disciplina não possam ser legitimadas práticas pedagógicas que são realizações de um código de integração (assumindo-se como formas dominadas do código geral da escola).
53. O facto de no Ensino Primário, os assuntos transmitidos não constituírem disciplinas autónomas e, principalmente, o facto de haver um único professor que se assume como transmissor dos diferentes assuntos, reflectem uma estrutura organizacional regulada por um código dominante com características mais próximas da integração.
54. Ver caracterização das práticas pedagógicas da escola no capítulo três.
55. Ver, no parágrafo 6., os condicionalismos que estiveram presentes na selecção da amostra e na distribuição dos alunos pelas diferentes práticas pedagógicas e turmas.
56. É evidente que a influência exercida pela escolaridade anterior pode ter interferido nestes primeiros resultados, sugerindo a necessidade de uma análise das características do contexto social das escolas primárias frequentadas pelos diferentes alunos. Por limitações do trabalho esta análise não foi realizada, mas pensamos que o distanciamento de dois anos entre os dados relativos aos aproveitamentos inicial e final (para a mesma disciplina e com a mesma prática pedagógica) permite tirar já algumas conclusões sobre a influência da interacção família-escola

no aproveitamento diferencial dos alunos.

57. A diferenciação utilizada foi condicionada por resultados obtidos por Domingos 1987 (e, posteriormente, por Peneda 1989) que mostram a influência diferencial da classe social nos dois tipos de capacidades, revelando a importância de considerar o (in)sucesso escolar em função de níveis diferentes de aprendizagem cognitiva.
58. Como no 3º período do 6º ano (fase final da investigação) dispunhamos apenas dos resultados de um teste, decidimos considerar também, como dados do aproveitamento final, os resultados obtidos no último teste do 2º período daquele ano.
59. Para diferenciar os dados correspondentes às mesmas variáveis mas baseados em diferentes escalas de codificação, usámos (a) as designações CB1p, CE1p, CG1p, CB6p, CE6p e CG6p, no caso dos dados referenciados em percentagens; (b) as designações anteriores mas sem a letra p, no caso dos dados referentes à escala de 1 a 4 e (c) as designações CB1r, CE1r, CG1r, CB6r, CE6r, CG6r, para significar os dados relacionados com a escala reduzida de 1 a 2.
60. Ver Peneda 1989; ver também Peneda e Moraes 1991.
61. Por exemplo, Domingos 1987, num trabalho de investigação sobre a relação entre a classe social, prática pedagógica e aproveitamento em Ciências mostrou que os professores, diferindo no seu grau de exigência conceptual, representam uma variável importante em estudos que relacionem factores de natureza sociológica, nomeadamente a classe social, com o aproveitamento dos alunos, mascarando ou realçando as relações existentes. Sobre a influência do contexto social da escola na prática pedagógica do professor, ver também Domingos 1989.
62. A prática pedagógica, aplicada em duas das quatro turmas, foi seleccionada com base na modalidade que melhor traduz o espírito do programa vigente do Ensino Preparatório e que é habitualmente privilegiada pela professora envolvida na investigação.
63. A dupla desvantagem social deverá ser entendida no contexto da realidade escolar em que estas crianças estão inseridas. De facto,

enquanto alunos de uma escola que reproduz não só os valores culturais da raça branca como os valores subculturais da classe média, elas são sujeitas a uma dupla recontextualização escolar - a recontextualização dos seus valores étnicos, enquanto membros da raça negra e a recontextualização dos seus valores sociais, enquanto membros da classe trabalhadora mais baixa.

64. A caracterização destes grupos sociais baseou-se nos critérios que presidiram à discriminação das categorias socio-profissionais usadas numa investigação anterior realizada por Peneda 1989.
65. É interessante verificar que, embora baseada num número muito reduzido de dados, esta análise reflecte, nalguns aspectos, os resultados encontrados por Peneda 1989, num estudo em que analisa as mesmas relações. Particularmente no que se refere ao grupo que revela maior percentagem de reprovações (alunos de raça negra), o paralelismo é curioso - os resultados obtidos no estudo citado mostram também que a prática pedagógica de descoberta orientada (PP2) é a modalidade que se revela mais favorável ao sucesso destes alunos.
66. Ver Questionários A1 e F1, Anexo I.
67. É de notar que, em cada prática pedagógica, os aproveitamentos referenciados como (+) e (-) não têm o mesmo significado. O sinal (+) corresponde, em certos casos, a um aproveitamento negativo relativamente superior a outro também negativo (dentro da mesma categoria social) e, noutros casos, a um aproveitamento efectivamente positivo; do mesmo modo, o sinal (-) corresponde, em certos casos, a um aproveitamento positivo relativamente inferior a outro também positivo (dentro da mesma categoria social) e, noutros casos, a um aproveitamento efectivamente negativo.
68. Sobre a influência do contexto social da escola em alunos provenientes de diferentes estratos sociais, ver, por exemplo, Domingos 1987.
69. As percentagens foram calculadas em função da composição final da amostra experimental que, na sua distribuição por quatro grupos

sociais, incluía 24 alunos do grupo G1 (11 raparigas - 7 de raça negra e 4 de raça branca e 13 rapazes - 4 de raça negra e 9 de raça branca) e 12 alunos do grupo G4 (7 raparigas e 5 rapazes).

BIBLIOGRAFIA

Adlam, D. et al (1977). *Code in context*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Bernstein, B. (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. In M. Apple (Ed.). (1982). *Cultural and economic reproduction: Essays on class, ideology and the State* (Cap.10). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.

Brandis, W. (1970). An index of social class. In W. Brandis e D. Henderson (1970). *Social class, language and communication* (Apêndice I). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Cardoso, L. (1986). *Algumas causas do aproveitamento diferencial nas crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Braga.

Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization: A study of class differences in the language of maternal control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- Domingos, A.M. (presentemente Moraes) (1987). Social class, pedagogic practice and achievement in science: A study of secondary schools in Portugal (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1984). *CORE - Collected Original Resources in Education*. 11(2). Birmingham: Carfax Publishing Co.
- Domingos, A.M. (presentemente Moraes) (1989). Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10(3), 351-366.
- Domingos, A.M. (presentemente Moraes), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Henderson, D. (1970). Contextual specificity discretion and cognitive socialization: With some special reference to language. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap.3). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Moraes, A.M. (anteriormente Domingos), Fontinhas, F. e Neves, I. (1991, Abril). *Recognition and realization rules in learning school science: A sociological approach to problem solving*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da NARST - National Association for Research in Science Teaching. Wisconsin, U.S.A.
- Peneda, D. (1989). *Influência de processos diferenciais de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza no aproveitamento dos alunos provenientes dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Peneda, D. e Moraes, A.M. (anteriormente Domingos) (1991). Insucesso em ciências - As práticas pedagógicas na sua relação com o

aproveitamento, a classe social e a raça. In A.M. Moraes (1991). *Estudos sociológicos da sala de aula - vol. I: Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Siegel, S. (1975). *Estatística não paramétrica - Para as ciências do comportamento* (trad. de Alfredo Freitas). São Paulo: McGraw-Hill (trabalho original publicado em 1956).

Tuckman, B.W. (1978). *Conducting educational research* (2ªed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

CAPÍTULO TRÊS

O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1. INTRODUÇÃO

A análise descrita neste capítulo refere-se às três modalidades de prática pedagógica usadas na investigação e que, de acordo com o modelo conceptual de que partimos, correspondem a processos diferenciais de realização do código elaborado da escola no contexto da aula de ciências. Estas práticas - indicadas no estudo por PP1, PP2 e PP3, em função do grau crescente de controlo do transmissor no processo de ensino-aprendizagem - traduzem modelos de instrução que, em termos globais, revelam características próximas dos processos usualmente identificados como aprendizagem por descoberta (PP1), aprendizagem por descoberta orientada (PP2) e aprendizagem por recepção (PP3)¹.

O objectivo principal da análise consistiu na caracterização sociológica destas práticas, através da construção de perfis teóricos baseados numa discriminação pormenorizada das relações de poder e de controlo que definem os contextos instrucional e regulador da sala de aula². No âmbito do estudo empírico, a construção dos perfis teóricos resultou da necessidade de dispôr de um maior controlo sobre o papel desempenhado pela professora na aula de ciências, fornecendo os indicadores necessários a uma orientação mais precisa quanto à sua actuação em cada uma das práticas pedagógicas utilizadas. Através desta orientação, pretendíamos controlar a variável prática pedagógica da escola e, consequentemente, obter um maior grau de validade quanto aos resultados relacionados com esta variável.

Mas, para além das razões de natureza empírica, a análise realizada permitiu ainda contemplar um outro objectivo que, embora não ligado directamente ao estudo desenvolvido, não quisemos deixar de considerar. A forma como as relações de poder e de controlo foram conceptualizadas na análise e empiricamente exploradas no contexto da sala de aula, faz com que as componentes teóricas (e respectivos indicadores) expressos nos perfis das práticas pedagógicas possam ser tomados como instrumentos aplicáveis à análise sociológica de qualquer modalidade de

prática pedagógica da escola. A análise adquire, segundo esta perspectiva, um valor intrínseco que, só por si, justifica a atenção especial que ela nos mereceu. Um dos objectivos importantes da análise, descrita neste capítulo, consistiu assim na concretização de conceitos da teoria de Bernstein, de modo a poderem ser testados em termos da teoria e em termos de aplicação prática, como fonte promissora de compreensão e aplicação de diferentes práticas pedagógicas. Esta teoria permite-nos não só descrever os códigos pedagógicos e mostrar a sua regulação sobre a transmissão organizacional e sobre o processo de aquisição de qualquer prática pedagógica, como também pode ser usada para planear práticas pedagógicas (e seu contexto organizacional) que, em princípio, sejam mais propícias à aquisição de determinados "produtos" pedagógicos.

Embora conscientes de que esta dimensão da análise não está directamente ligada com o presente estudo, julgamos que os elementos que ela contém são suficientemente valiosos para serem menosprezados num trabalho em que a componente sociológica da educação tem um peso fundamental. Por isso, mas apenas no sentido de sugerir novas coordenadas de estudo no âmbito das teorias de instrução e de aprendizagem que têm norteado os processos de ensino-aprendizagem na escola, tecemos, neste capítulo, algumas considerações sobre a importância de introduzir a dimensão sociológica em estudos sobre a escola preocupados com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos educativos (particularmente nas áreas do desenvolvimento curricular e dos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula). Pretendendo contribuir para uma compreensão mais lata do significado de prática pedagógica, a análise fornece elementos que permitem dar um primeiro passo na direcção de uma teoria de instrução que venha a integrar conhecimentos das áreas da psicologia e da sociologia.

Como a análise incidiu essencialmente nas práticas pedagógicas usadas na investigação, a maior parte do texto contido neste capítulo refere-se à caracterização das componentes sociológicas

que permitiram discriminar essas práticas. Para ilustrar a forma como se procedeu a esta caracterização, começamos por descrever os elementos que serviram de base à definição dos perfis teóricos e tomando, como componentes diferenciadoras das práticas, os elementos usados nessa definição, apresentamos uma série de quadros que, no seu conjunto, põem em evidência as principais características distintivas das três modalidades de prática pedagógica. O texto principal da análise está, neste caso, expresso sob a forma de quadros que foram organizados no sentido de facilitar a comparação entre as práticas, em função das diferentes componentes de realização contextual dos discursos instrucional e regulador da escola.

2. ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS MODALIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA USADAS NA INVESTIGAÇÃO

2.1 Foco da análise

A análise incidiu, como anteriormente referimos, em três modalidades de prática pedagógica que, em termos globais, se aproximam dos processos usualmente identificados como aprendizagem por descoberta, aprendizagem por descoberta orientada e aprendizagem por recepção. A designação atribuída às práticas usadas na investigação, e que são objecto de análise neste capítulo, permite salientar o significado sociológico mais comum daquelas formas diferenciais de aprendizagem. A prática com características mais próximas da aprendizagem por descoberta - indicada por PP1 - traduz, em termos sociológicos, um contexto pedagógico em que o professor tem aparentemente um controlo relativamente reduzido sobre a forma de aprendizagem do aluno tendo este, conseqüentemente, um certo espaço de autonomia no processo de ensino-aprendizagem (particularmente na área de aquisição das aptidões específicas). Pelo contrário, a prática com características mais próximas da aprendizagem por recepção - indicada por PP3 - representa, em termos sociológicos, um con-

texto pedagógico em que o professor tem um controlo elevado sobre a forma de aprendizagem do aluno e em que, portanto, a autonomia do aluno, no processo de ensino-aprendizagem (particularmente na área de aquisição das aptidões específicas), é bastante reduzida ou mesmo nula. A prática que se aproxima da aprendizagem por descoberta orientada - identificada por PP2 - representa um contexto pedagógico com características intermédias, tendo o professor, neste caso, um maior controlo sobre a forma de aprendizagem do aluno, quando comparado com o controlo exercido em PP1 mas um menor controlo, quando comparado com o papel social que assume em PP3.

O paralelismo estabelecido entre modalidades de prática pedagógica sociologicamente distintas - em função do grau de controlo do professor/aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem - e processos de aprendizagem que, assentando em fundamentos de natureza psicológica e epistemológica, se distinguem na forma como o aluno tem acesso ao conhecimento - adquire uma certa legitimidade quando se considera a componente instrucional das práticas pedagógicas. É ao nível da aprendizagem do conhecimento (componente instrucional) que um maior controlo do professor (PP3) pode ser tomado como sinónimo de uma aprendizagem em que o conhecimento a ser adquirido é apresentado na sua forma final (aprendizagem por recepção) e que um menor controlo do professor (PP1) pode ser entendido como sinónimo de uma aprendizagem em que o conhecimento a ser adquirido é "descoberto" pelo aluno (aprendizagem por descoberta). Mas associada à componente instrucional da prática pedagógica está subjacente uma componente reguladora que, do ponto de vista sociológico, representa a mensagem crucial das relações de poder entre transmissor-aquisidor. E se bem que a mensagem contida na componente instrucional seja um reflexo das relações legitimadas pela componente reguladora, constitui um aspecto de especial interesse, na análise, a realização diferencial das relações de poder entre transmissor e aquisidor quando estudadas separadamente nos contextos instrucional e regulador. De facto, podemos imaginar situações de aprendizagem em que as relações de poder entre trans-

missor e aquisidor sejam diferentemente realizadas consoante a natureza instrucional ou reguladora da interacção na sala de aula. Por exemplo, o professor pode seleccionar o conhecimento a ser adquirido, o que mostra que ele tem o controlo sobre este aspecto particular do contexto instrucional mas em que, no contexto regulador, é dada ao aluno a possibilidade de interromper o professor sempre que ele o desejar. No primeiro caso, o poder do professor é explicitamente realizado, enquanto no segundo caso aquele poder é mais implícito. Várias outras combinações são possíveis de considerar, mostrando a importância de distinguir, de um ponto de vista analítico, as relações e práticas que definem o contexto instrucional das relações e práticas que definem o contexto regulador da prática pedagógica.

Além disso, o contexto pedagógico da escola inclui ainda relações que podem interferir na prática pedagógica da sala de aula e, conseqüentemente, na interacção professor-aluno. As relações organizacionais entre espaços e entre discursos, bem como as relações entre a escola e a família/comunidade constituem aspectos que também devem ser tomados em linha de conta na caracterização de uma prática pedagógica.

Assim, e embora o aspecto fundamental de uma prática pedagógica diga respeito à realização contextual das relações de poder entre transmissor e aquisidor (a identificação atribuída às modalidades de prática traduz diferenças nesta relação), a análise contempla não só as dimensões instrucional e reguladora que caracterizam a interacção professor-aluno, mas também considera as componentes sociológicas que, ao micro-nível das interacções quotidianas professor-aluno, consubstanciam as componentes de poder que constituem, mantêm e reproduzem as macro-relações entre diferentes categorias (discursos, espaços e sujeitos) intervenientes no contexto da escola/sala de aula.

Por um lado, pretendemos mostrar, na análise, de que forma as três práticas pedagógicas dão origem a diferentes modalidades de discurso instrucional (com referência aos princípios de selecção, sequência, filmagem e critérios de avaliação) e a dife-

rentes modalidades de discurso regulador (particularmente no que diz respeito às regras de hierarquia e ordem social). Estas modalidades, que traduzem diferentes teorias de instrução, produzem modos de comunicação diferenciais entre o professor e os alunos e entre os alunos. Na análise desenvolvida pretendemos pôr em evidência as diversas formas de interacção presentes nas três práticas pedagógicas, quer ao nível do discurso instrucional, quer ao nível do discurso regulador. Esta análise do contexto social da sala de aula será estabelecida no contexto das estruturas organizacional e macro-discursiva da escola e da comunidade dos alunos.

Por outro lado e ampliando a análise para além da realização contextual das relações de poder professor-aluno e aluno-aluno, pretendemos tornar explícitas as relações de poder entre discursos e entre espaços que surgem, no contexto da sala de aula, como marcadores distintivos do que é e não é legítimo realizar (em termos dos significados contidos no discurso instrucional e no discurso regulador). Além disso, a forma como se processa o ensino-aprendizagem contém mensagens que expressam diferentes relações entre a escola e a família/comunidade e, por isso, a análise contempla ainda as relações que constituem indicadores da valorização atribuída, na prática pedagógica, aos discursos, espaços e interacções exteriores ao contexto escolar.

A caracterização das práticas pedagógicas baseia-se assim numa análise cuja subtilidade permite estudar o processo de transmissão-aquisição, não apenas como uma realização das relações ao nível inter-contextual, mas também ao nível intra-contextual. Ao nível inter-contextual (contexto escolar - contexto exterior à escola), a análise incide sobre relações entre diferentes áreas do conhecimento (por exemplo, conhecimento académico e não académico), entre diferentes espaços pedagógicos (por exemplo, escola - comunidade local) e diferentes sujeitos pedagógicos (por exemplo, professor-pais). Ao nível intra-contextual (escola), a análise considera várias categorias que moldam a prática pedagógica, incidindo sobre as relações entre discursos,

espaços e sujeitos. Estas categorias são analisadas quer ao nível da organização das disciplinas e da organização espacial da escola, quer ao nível da sala de aula, em termos da organização dos diferentes conteúdos da disciplina, dos arranjos espaciais da sala de aula, da interacção professor-alunos e das relações entre os diferentes alunos (no que respeita ao grupo social, raça, sexo e nível de aproveitamento escolar).

2.2 Os conceitos de classificação e de enquadramento como instrumentos de análise

Os conceitos de classificação e de enquadramento da teoria de Bernstein possibilitam considerar conjuntamente as relações dinâmicas entre dois níveis de análise - o nível estrutural e o nível interaccional. O nível interaccional é o transmissor dos princípios da estrutura mas é também a fonte potencial da sua mudança. A estrutura é sempre concebida como o princípio das relações entre categorias, digam estas respeito a categorias de conhecimento (por exemplo, as disciplinas do currículo), a categorias de agentes (por exemplo, os alunos), ou a categorias de espaços (por exemplo, o espaço do professor na sala de aula). Estas categorias podem ser especializadas, havendo entre elas fronteiras nítidas que as mantêm bem isoladas umas das outras, ou as categorias podem ser menos especializadas, com fronteiras menos nítidas e, conseqüentemente, com um isolamento mais fraco entre elas. No primeiro caso, Bernstein refere-se a um princípio de forte classificação (C^+) e, no segundo caso, a um princípio de fraca classificação (C^-). As relações de poder são mantidas pelo princípio da classificação e, por isso, sempre que se quebra o isolamento entre as categorias, as relações de poder tendem a ser activadas de forma a reparar e a restabelecer aquele isolamento. Deste ponto de vista, diferentes modalidades de poder são mantidas por diferentes princípios de classificação.

Ao nível mais geral os marcadores de uma escola - discursos, práticas, agentes, espaços - são realizações do seu princípio de classificação e, portanto, do seu modo de relações de poder. Então, é a cadeia "relações de poder -> classificação -> fronteiras -> identidades" que cria o nível estrutural da escola, os seus discursos pedagógicos e as relações externas da escola. E, como argumenta Bernstein, este nível estrutural ou, antes, os seus princípios são "transportados", mantidos e, por vezes, alterados pelo nível interaccional - o nível do controlo.

O nível interaccional da escola é o nível da interacção comunicativa entre professores, entre professores e alunos, entre alunos e entre professores e pais. Este nível interaccional é analisado por Bernstein através do conceito de enquadramento. De uma forma simples e resumida, o enquadramento refere-se ao controlo sobre os princípios de comunicação legítima entre os vários intervenientes no contexto pedagógico da escola. No caso da prática pedagógica da escola, o enquadramento refere-se ao controlo sobre o discurso instrucional (isto é, sobre as regras discursivas da selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) e ao controlo sobre o discurso regulador (isto é, sobre os princípios de conduta, relação e ordem social). Quando o controlo sobre aquelas regras é exercido pelo transmissor, o enquadramento é forte (E^+); pelo contrário, o enquadramento é fraco (E^-) quando o aquisidor tem aparentemente mais controlo sobre algumas ou todas as regras. É importante referir que o enquadramento do discurso instrucional pode variar independentemente do enquadramento do discurso regulador e que o valor da classificação também pode variar independentemente do valor do enquadramento.

De acordo com uma análise mais delicada podemos ainda distinguir entre o princípio de classificação dentro do contexto da prática pedagógica (isto é, a organização espacial dos objectos e tarefas na sala de aula) e o princípio de classificação que relaciona o contexto da escola/sala de aula com um contexto externo; o primeiro princípio é referido como C_i , em que i traduz

o contexto interno e o segundo princípio como C_e , em que e indica as relações com um contexto externo. Do mesmo modo, podemos distinguir entre o enquadramento sobre a comunicação dentro do contexto pedagógico (escola/sala de aula) - F_i - e o enquadramento sobre a comunicação externa que pode legitimamente entrar nos contextos da escola/sala de aula - F_e . Então, as diferenças nos valores de C_{ie}/F_{ie} , em termos de forte e fraco (+/-), podem ser usadas para descrever diferentes modalidades de prática pedagógica, o contexto escolar e as suas relações externas, quer ao macro, quer ao micro-nível.

Estes conceitos permitem mostrar como diferentes distribuições de poder (classificação) e diferentes princípios de controlo (enquadramento) moldam as práticas pedagógicas que se tornam mensagens de poder e de controlo e, desta forma, regulam a consciência e as identidades do professor e dos alunos e pais.

Na nossa análise, tentámos concretizar os conceitos extremamente abstractos da teoria de Bernstein, mediante a construção de marcadores empíricos (relativos às macro e micro-relações da escola) que nos permitissem estabelecer, com um certo grau de especificidade, as diferenças entre as três práticas pedagógicas implementadas na aula de ciências. Com este objectivo, construimos escalas que expressam diferentes valores de classificação e de enquadramento e estabelecemos índices daquilo que conta como mudança naqueles valores.

Os valores internos e externos de classificação e de enquadramento, considerados na análise, correspondem a cinco graus de uma escala relativa, que construimos em função do número de situações estabelecidas como distintas. A escala de classificação inclui valores que variam entre C^{+++} e C^{--} e a escala do enquadramento inclui valores que variam entre E^{++} e E^{---} . As escalas expressam um *continuum* de valores, cujo número reflecte o número de situações distintas analisadas e em que o grau atribuído a cada valor traduz a sua posição relativamente a um referencial tomado como padrão.

No caso da classificação, considerámos que a existência de uma categoria com maior estatuto na interacção expressa a legitimação de categorias mais ou menos especializadas e que, por isso, a fronteira entre essas categorias é regulada, em maior ou menor grau, por uma classificação forte; o referencial C^+ foi tomado como o padrão a partir do qual se estabeleceram os restantes graus da escala (graus que expressam fronteiras mais ou menos nítidas em relação ao padrão). No caso do enquadramento, considerámos que uma comunicação assente numa interacção unilateral significa que é a categoria com maior estatuto na interacção que tem o controlo sobre a comunicação e que, por isso, as relações de comunicação entre as categorias são reguladas em maior ou menor grau, por um enquadramento forte (deixando explícita a hierarquia subjacente à comunicação); o referencial E^+ foi tomado como o padrão a partir do qual foram estabelecidos os restantes graus desta escala (graus que, neste caso, representam formas de relações sociais que, em relação ao padrão, deixam mais explícita ou mais implícita a hierarquia subjacente à comunicação).

Ao construirmos as escalas tivemos a preocupação de estabelecer uma correspondência entre a caracterização expressa em termos qualitativos e os valores atribuídos à classificação e ao enquadramento, de forma a usarmos o mesmo critério de valorização na caracterização das relações entre as diferentes categorias contidas nos perfis teóricos das práticas pedagógicas. Este procedimento permitiu dar uma certa consistência à diferenciação estabelecida, facilitando a compreensão do significado atribuído a essa diferenciação. A figura 3.1 apresenta as escalas utilizadas. Nela se mostra a correspondência entre os valores de classificação e de enquadramento e a respectiva caracterização qualitativa e ainda a correspondência que estabelecemos entre as relações de poder (classificação) e a realização das relações de poder (enquadramento).

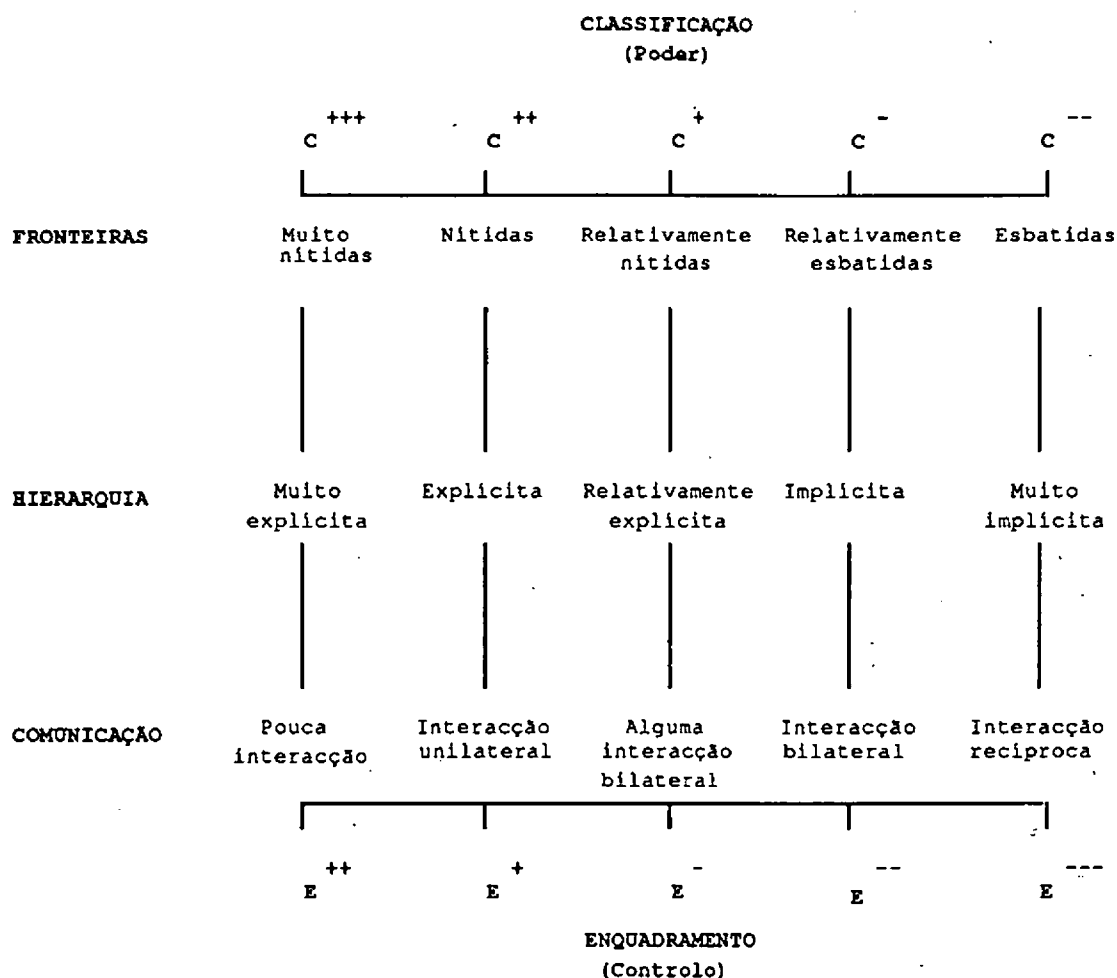


Figura 3.1 - Escalas dos valores relativos de classificação e de enquadramento (e sua correspondência) usadas na caracterização das relações que definem os perfis teóricos de modalidades diferenciais de código pedagógico.

Estas escalas foram usadas nas análises das relações entre discursos e entre espaços e nas análises das relações globais entre sujeitos (transmissor-aquisidor, aquisidor-aquisidor e professor-família). Na caracterização das relações professor-aluno, aos níveis específicos das regras discursivas e das regras hierárquicas, assumimos que a classificação é constante e forte, baseando-se a diferenciação, entre as três práticas, nos valores de enquadramento. Neste caso, como se trata de uma análise mais pormenorizada das relações que, no seu conjunto, caracterizam a interacção global professor-aluno, achámos mais

importante salientar a forma como são controladas, nos contextos instrucional e regulador, as relações de poder que, naquela interação, expressam sempre uma classificação forte (é o professor que, tendo maior estatuto na interação, assume o papel de transmissor).

2.3 Os perfis teóricos: análise comparativa

Tomando como componentes da análise as relações entre as categorias que intervêm nos contextos instrucional e regulador da sala de aula, traçamos para cada prática pedagógica um perfil teórico que é o resultado da diferenciação sociológica evidenciada no conjunto das relações analisadas.

De acordo com os fundamentos teóricos que orientaram a caracterização das práticas pedagógicas, as relações contidas nos perfis são definidas segundo duas dimensões - a dimensão que traduz o *princípio das relações de poder* entre as categorias consideradas (identificado pelo conceito de classificação - C) e a dimensão que traduz o *princípio de controle*, isto é, a *comunicação* entre as categorias (identificado pelo conceito de enquadramento - E). Para além das componentes teóricas de poder e de controle que expressam as relações diferenciais entre as várias categorias, incluímos ainda na discriminação dos perfis, os indicadores que, ao nível da sala de aula, traduzem a manifestação daquelas relações.

As relações de poder estão descritas em função da natureza das *fronteiras* que delimitam as categorias em interação e as relações de controle estão descritas em função da natureza das *relações sociais de comunicação* entre as categorias. As relações reguladas por fronteiras *dentro* do contexto escolar estão expressas por valores *internos* de classificação (Ci) e de enquadramento (Ei) e as relações que são reguladas por fronteiras *entre* o contexto escolar e o contexto da família/comunidade lo-

cal estão expressas por valores externos de classificação (Ce) e de enquadramento (Ee).

Na definição dos perfis considerámos diferentes relações, representando cada uma delas um aspecto particular do modelo teórico delineado para cada prática pedagógica. Relativamente a cada uma das três modalidades de prática pedagógica, as relações foram caracterizadas tendo em consideração os níveis estrutural e interaccional. Além das relações entre conteúdos e entre espaços, considerámos, na diferenciação das práticas pedagógicas, a prática interaccional que diz respeito às relações entre sujeitos (transmissor-aquisidor, aquisidor-aquisidor e professor-pais). Dada a importância que atribuímos, na análise, à prática interaccional relativa às relações professor-aluno, ela foi especificada de forma a mostrar estas relações, não só ao nível do contexto global da prática pedagógica (prática instrucional geral e prática reguladora geral), como também ao nível da prática instrucional específica (regras de selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) e da prática reguladora específica (regras hierárquicas).

Os perfis são, como já anteriormente referimos, apresentados sob a forma de quadros. Os quadros estão organizados de acordo com as relações que se estabeleceram entre as diferentes categorias e, para cada relação, apresentam-se as características que permitem diferenciar cada uma das três modalidades de prática pedagógica (PP1, PP2 e PP3). Dado que os quadros contêm o texto principal da análise, não tendo o significado que habitualmente lhes é dado como complemento de um texto, eles não aparecem numerados como quadros do capítulo. Contudo, a necessidade de os referenciar levou-nos a identificá-los com uma letra e um número, em que a letra representa a natureza das categorias consideradas na análise (conteúdos - C, espaços - E e sujeitos - S) e em que o número representa, dentro de cada categoria, cada uma das relações referentes às diferentes práticas.

As relações contempladas na definição dos perfis teóricos figuram nos quadros, pela seguinte ordem de apresentação:

Relações entre conteúdos: Prática discursiva

- . Relação entre os conteúdos académicos e não académicos - Quadros C1 (PP1 e PP2) e C2 (PP3).
- . Relação entre os conteúdos de diferentes disciplinas - Quadros C3 (PP1 e PP2) e C4 (PP3).
- . Relação entre os diferentes conteúdos da disciplina - Quadro C5 (PP1, PP2 e PP3).

Relações entre espaços: Prática organizacional

- . Relação entre a escola e instituições da comunidade local - Quadros E1 (PP1), E2 (PP2) e E3 (PP3).
- . Relação entre a escola e outras instituições académicas - Quadros E4 (PP1), E5 (PP2) e E6 (PP3).
- . Relação entre a sala de aula e outros espaços da escola - Quadros E7 (PP1), E8 (PP2) e E9 (PP3).
- . Relação entre o espaço do professor e o espaço dos alunos na sala de aula - Quadros E10 (PP1), E11 (PP2) e E12 (PP3).
- . Relação entre os espaços dos diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, sexo e nível de aproveitamento escolar) - Quadros E13 (PP1), E14 (PP2) e E15 (PP3).

Relações entre sujeitos: Prática interaccional

- . Interacção professor-aluno no contexto global da prática pedagógica (prática instrucional geral e prática reguladora geral) - Quadros S1 (PP1), S2 (PP2) e S3 (PP3).

- . Interacção aluno-aluno, no contexto global da prática pedagógica (prática instrucional geral e prática reguladora geral) - Quadros S4 (PP1), S5 (PP2) e S6 (PP3).
- . Interacção professor-aluno, ao nível da prática instrucional específica (quanto à selecção dos conteúdos) - Quadros S7 (PP1), S8 (PP2) e S9 (PP3).
- . Interacção professor-aluno, ao nível da prática instrucional específica (quanto à sequência da aprendizagem) - Quadros S10 (PP1), S11 (PP2) e S12 (PP3).
- . Interacção professor-aluno, ao nível da prática instrucional específica (quanto ao ritmo da aprendizagem) - Quadros S13 (PP1), S14 (PP2) e S15 (PP3).
- . Interacção professor-aluno, ao nível da prática instrucional específica (quanto aos critérios de avaliação) - Quadros S16 (PP1), S17 (PP2) e S18 (PP3).
- . Interacção professor-aluno, ao nível da prática reguladora específica (quanto às regras hierárquicas) - Quadros S19 (PP1), S20 (PP2) e S21 (PP3).
- . Interacção professor-pais, quanto às regras hierárquicas que regulam as relações de comunicação entre a escola e a família - Quadros S22 (PP1), S23 (PP2) e S24 (PP3).

Estas relações constituem, no seu conjunto, um modelo para cada uma das três práticas pedagógicas. Os aspectos formais do modelo, que foram traduzidos em práticas reais esperadas da sala de aula, são complementados, nos quadros, através de uma concretização detalhada dessa tradução.

De forma a dar uma visão global das características sociológicas que definem o contexto pedagógico da sala de aula, em

função de cada uma das três modalidades de prática pedagógica, apresentamos ainda um quadro (quadro 3.1) que ilustra, através dos valores relativos de classificação e de enquadramento, os principais aspectos distintivos das relações analisadas. Queremos salientar que, na interacção aluno-aluno, a correspondência entre as relações de poder (classificação) e a realização destas relações (enquadramento), referida na construção das escalas (ver figura 3.1), não é inteiramente satisfeita. Dado que as relações de comunicação entre os alunos (grupo social, sexo, raça e nível de aproveitamento escolar) são diferentes nos contextos instrucional e regulador, sendo o enquadramento relativamente mais fraco no contexto regulador, o mesmo valor de classificação pode ser acompanhado de diferentes valores de enquadramento nos dois contextos.

PRÁTICA DISCURSIVA

Relações entre conteúdos

PP1 PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS	Conteúdos académicos/não académicos	Fronteiras relativamente nítidas entre o conhecimento académico e não académico da comunidade local: o conhecimento académico tem maior estatuto na escola/sala de aula (Ce ⁺).	Relações bilaterais entre o conhecimento académico e o conhecimento não académico: relações de poder implícitas entre o conhecimento escolar e o conhecimento comum (Re ⁻).	Embora o professor e/ou os alunos utilizem conjuntamente o conhecimento comum e o conhecimento académico (da disciplina de Ciências da Natureza), é este último que é fundamentalmente utilizado e valorizado na PP da escola/sala de aula; além disso, o conhecimento comum apenas é utilizado na sala de aula como complemento do conhecimento escolar.	O conhecimento não académico da comunidade local é utilizado, por vezes, na sala de aula conjuntamente com o conhecimento académico (da disciplina de ciências): o professor e/ou os alunos recorrem a conhecimentos do dia-a-dia relacionados com os assuntos da aula de ciências (por exemplo, referem-se ao facto das pessoas não se queimarem quando as panelas têm pegadas de plástico).

QUADRO C1

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R	C	Fronteiras muito nítidas entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento não acadêmico da comunidade local: o conhecimento acadêmico tem maior estatuto na escola/sala de aula (Ce ⁺⁺⁺).	Ausência de relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento não acadêmico: relações de poder explícitas entre o conhecimento escolar e o conhecimento comum (Be ⁺⁺).	Os conhecimentos acadêmicos (relacionados com o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza) são os únicos conhecimentos utilizados e valorizados na PP da aula de ciências.	O conhecimento não acadêmico da comunidade local não é utilizado na sala de aula conjuntamente com o conhecimento acadêmico (da disciplina de ciências): o professor e os alunos não recorrem a conhecimentos do dia-a-dia relacionados com os assuntos da aula de ciências.
	E				

QUADRO C2

PP1 PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELACIONAMENTO ENTRE CONTEÚDOS	C	Fronteiras relativamente nítidas entre o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza e o conteúdo de outras disciplinas: o conteúdo de ciências tem maior estatuto na sala de aula (C1 ⁺).	Relações bilaterais entre o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza e o conteúdo de outras disciplinas: relações de poder implícitas entre as ciências e as outras disciplinas (E1 ⁻).	Embora o professor e/ou os alunos utilizem o conteúdo de outras disciplinas conjuntamente com o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza, é este último que é fundamentalmente utilizado e valorizado na PP da aula de ciências; além disso, o conteúdo das outras disciplinas apenas é utilizado na sala de aula como complemento do conteúdo da disciplina de ciências.	O conteúdo de outras áreas do conhecimento acadêmico (de outras disciplinas) é utilizado, por vezes, na sala de aula conjuntamente com o conteúdo da disciplina de ciências: o professor e/ou os alunos recorrem ao conhecimento de outras disciplinas relacionado com os assuntos da aula de ciências (por exemplo, referem-se às vantagens para o organismo dos exercícios musculares realizados na aula de Educação Física).
	O				

QUADRO C3

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R	C	Prontezas muito nítidas entre o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza e o conteúdo de outras disciplinas: o conteúdo de ciências tem maior estatuto na sala de aula (C1 ⁺⁺⁺).	Ausência de relações entre o conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza e o conteúdo de outras disciplinas: relações de poder explícitas entre as ciências e as outras disciplinas (E1 ⁺⁺).	Os conhecimentos da disciplina de Ciências da Natureza são os únicos conhecimentos utilizados e valorizados na PP da aula de ciências.	O conteúdo de outras áreas do conhecimento académico (de outras disciplinas) não é utilizado na sala de aula, conjuntamente com o conteúdo da disciplina de ciências: o professor e os alunos não recorrem ao conhecimento de outras disciplinas.
	E				
RELACÃO ENTRE CONTEÚDOS					

QUADRO C4

		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
PP1	PP2	Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
PP3					
R	E	Fronteiras esba- tadas entre os dife- rentes factos/sub- conceitos; entre os diferentes conceitos e entre os diferen- tes esquemas concep- tuais: os diferentes factos, os diferentes conceitos e os dife- rentes esquemas con- ceptuais têm igual estatuto no contexto de ensino-aprendiza- gem (Ci ⁺⁺).	Integração entre os diferentes factos, entre os diferentes conceitos e entre os diferentes esquemas conceptuais: rela- ções de poder es- batidas entre as diferentes componen- tes de conteúdo das ciências (Bi ⁻⁻⁻).	1. Ao nível de cada UE, estabelece-se uma íntima relação entre os diferentes factos/subconceitos que são igualmente valorizados na PP da aula de ciências (são dedicados tempos de transmissão semelhantes); o mesmo acontece com os diferentes conceitos e com os diferentes esquemas conceptuais.	1. Os diferentes factos da disciplina de ciências são organizados em conceitos que traduzem relações mais inclusivas dos conteúdos transmitidos nas aulas: os con- ceitos não são transmitidos/adquiridos como somatórios de factos mas como interacções entre factos, através da exploração sis- temática, na aula, dessas interacções.
		Fronteiras rela- tivamente nítidas entre os factos e os conceitos; entre os conceitos e o esquema conceptual da UE; e entre os esquemas conceptuais das UEs e o esquema conceptual do ano: as componen- tes de conteúdo de maior nível de abs- tracção têm maior estatuto no contexto de ensino-aprendiza- gem (Ci ⁺).	Relações bilaterais entre os factos e os conceitos; entre os conceitos e o esquema conceptual da UE e entre os diferentes esquemas conceptuais das UEs e o esquema conceptual do ano: relações de poder implícitas entre as componentes de con- teúdo de diferente nível de abstracção (Bi ⁻).	2. Apesar da relação que existe entre os factos e os conceitos, estes são mais valorizados do que os factos na PP da disciplina de ciências; apesar da relação que existe entre os conceitos e o esquema conceptual de cada UE, este é mais valorizado do que os conceitos na PP da disciplina de ciências; apesar da relação que existe entre os esquemas conceptuais das diferentes UEs e o esquema conceptual global do ano, este é mais valorizado do que os esquemas conceptuais das UEs na PP da disciplina de ciências.	2. Os diferentes conceitos da disciplina de ciências estão organizados em esquemas con- ceptuais que traduzem relações mais in- clusivas dos conteúdos relacionados com o tema das UEs: a interacção entre os con- ceitos é explorada sistematicamente nas aulas/UEs. 3. Os diferentes esquemas conceptuais das UEs da disciplina de ciências estão orga- nizados num amplo esquema conceptual que traduz a relação mais inclusiva dos con- teúdos relacionados com o tema do ano: a interacção entre os esquemas conceptuais das UEs é explorada sistematicamente nas aulas/ano.

QUADRO C5

PRÁTICA ORGANIZACIONAL

Relações entre espaços

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R	E	Prontezas relativamente nítidas entre o EPO (atributos espaciais e materiais da escola/sala de aula) e o EPL (atributos espaciais e materiais de agências da comunidade local): o EPO tem um estatuto relativamente maior no contexto da sala de aula (Ce ⁺).	Relações bilaterais entre o EPO e o EPL: relações de poder implícitas entre o EPO e o EPL (Re ⁻).	1. Se bem que diferentes espaços da comunidade local sejam também utilizados na realização de actividades de aprendizagem, é fundamentalmente na escola/sala de aula que se realizam o discurso e a prática com maior estatuto no contexto escolar (o DPO e a PPO); além disso os espaços da comunidade local apenas são utilizados pela escola (por professor/alunos) para a realização do discurso e prática valorizados no EPO (DPO e PPO). 2. Se bem que os materiais escolares e os materiais da comunidade local sejam indistintamente utilizados na escola/sala de aula e em espaços da comunidade local, são os materiais escolares que fundamentalmente são valorizados na realização das actividades de aprendizagem; além disso, os materiais da comunidade local apenas são utilizados pela escola (por professor/alunos) para a realização das actividades valorizadas no EPO (as actividades inerentes à PPO). 3. A escola/sala de aula e os materiais escolares, se bem que também utilizados por sujeitos da comunidade local, definem um EP fundamentalmente reservado aos sujeitos (e discurso) com maior estatuto no contexto da sala de aula (professor/alunos e DPO).	1. Embora distintos quanto ao espaço físico e materiais que os definem, quer a escola/sala de aula, quer os diferentes espaços da comunidade local, são utilizados na realização de actividades de aprendizagem. 2. Os materiais da comunidade local são utilizados na escola/sala de aula, conjuntamente com os materiais escolares, para a realização de actividades de aprendizagem (o professor e os alunos recorrem, por exemplo, a materiais do quotidiano não académico); os materiais escolares também são utilizados em espaços da comunidade local (os alunos realizam, por exemplo, inquéritos de rua ou em fábricas). 3. O professor/alunos (sujeitos do EPO) deslocam-se a espaços da comunidade local (realizando, por exemplo, visitas de estudo em fábricas, barcos de pesca ou em quaisquer outros espaços da comunidade local) e os sujeitos do EPL deslocam-se à sala de aula para promover actividades de aprendizagem (operários, pescadores, lavradores, ou outros quaisquer sujeitos da comunidade local são, por exemplo, convidados a dar "aulas" na escola/sala de aula).

QUADRO E1

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R E L A Ç Ã O E N T R E E S P A Ç O S	E S C O L A / C o m u n i d a d e L o c a l	Fronteiras nítidas entre o EPO (atributos espaciais e materiais da escola/sala de aula) e o EPL (atributos espaciais e materiais de agências da comunidade local): o EPO tem maior estatuto no contexto da sala de aula (Ce ⁺⁺).	Relações unilaterais entre o EPO e o EPL: relações de poder relativamente explícitas entre o EPO e o EPL (Re ⁺).	1. Embora diferentes espaços da comunidade local sejam também utilizados na realização de actividades de aprendizagem, é fundamentalmente na escola/sala de aula que se realizam o discurso e a prática com maior estatuto no contexto escolar (o DPO e a PPO): além disso, os espaços da comunidade local apenas são utilizados pela escola (por professor/alunos) para a realização do discurso e prática valorizados no EPO (DPO e PPO). 2. Apesar dos materiais da comunidade local serem também utilizados na escola/sala de aula (conjuntamente com os materiais escolares), são os materiais escolares que fundamentalmente são valorizados na realização das actividades de aprendizagem; além disso, os materiais da comunidade local apenas são utilizados pela escola (por professor/alunos), para a realização das actividades valorizadas no EPO (as actividades inerentes à PPO). 3. A escola/sala de aula e os materiais escolares são exclusivamente reservados aos sujeitos (e discurso) com maior estatuto no contexto da sala de aula (professor/alunos e DPO).	1. Embora espacial e materialmente distintos, quer a escola/sala de aula, quer os diferentes espaços da comunidade local são utilizados na realização de actividades de aprendizagem. 2. Os materiais da comunidade local são por vezes utilizados na escola/sala de aula, conjuntamente com os materiais escolares, para a realização de actividades de aprendizagem (o professor recorre, por exemplo, a materiais do quotidiano não académico) mas os materiais escolares nunca são utilizados em espaços da comunidade local. 3. O professor/alunos (sujeitos do EPO) deslocam-se a espaços da comunidade local (realizando, por exemplo, visitas de estudo em fábricas ou em quaisquer outros espaços da comunidade local) mas os sujeitos da comunidade local nunca se deslocam à escola/sala de aula, para promover actividades de aprendizagem (operários ou outros quaisquer sujeitos do EPL não são, por exemplo, convidados a dar "aulas" na escola/sala de aula).

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R E L A C I O E N T R E E S P A Ç O S	E S C O L A	Fronteiras muito nítidas entre o EPO (atributos espaciais e materiais da escola/sala de aula) e o EPL (atributos espaciais e materiais de agências da comunidade local): o EPO tem maior estatuto no contexto da sala de aula (Co+++).	Ausência de relações entre o EPO e o EPL: relações de poder explícitas entre o EPO e o EPL (Re++).	1. A escola/sala de aula é o único local utilizado e valorizado na realização do discurso e da prática com maior estatuto no contexto escolar (o DPO e a PPO). 2. Os materiais do EPO (materiais escolares) são os únicos materiais utilizados e valorizados na realização das actividades com maior estatuto no contexto escolar (as actividades inerentes à PPO). 3. A escola/sala de aula e os materiais escolares (EPO) são exclusivamente reservados aos sujeitos (e discurso) com maior estatuto no contexto da sala de aula (professor/alunos e DPO).	1. A escola/sala de aula são definidas por um espaço físico e por um conjunto de materiais perfeitamente distintos do espaço físico e dos materiais que definem os diferentes espaços da comunidade local; além de espacial e materialmente distintas, não há qualquer ligação entre a escola e a comunidade local. 2. Os materiais da comunidade local nunca são usados na escola/sala de aula para a realização de actividades de aprendizagem (o professor e os alunos não trazem, por exemplo, para a escola/sala de aula materiais do quotidiano não académico) e os materiais escolares nunca são utilizados em espaços da comunidade local. 3. O professor/alunos (sujeitos do EPO) nunca se deslocam a espaços da comunidade local para realizar actividades de aprendizagem (professor/alunos não fazem, por exemplo, visitas de estudo em fábricas, barcos de pesca ou em quaisquer outros espaços da comunidade local); os sujeitos do EPL nunca se deslocam à escola/sala de aula (operários, pescadores ou outros quaisquer sujeitos da comunidade local nunca são, por exemplo, convidados a desenvolver actividades educacionais na escola/sala de aula).
	C O M U N I D A D E L O C A L				

QUADRO E3

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELAÇÃO ENTRE ESPAÇOS	Escola	<p>Prontezas relativamente nítidas entre o EPO da instituição escolar (atributos espaciais e materiais da escola/sala de aula) e o EP da comunidade académica extra-escolar (atributos espaciais e materiais de instituições académicas extra-escolares): o EPO da escola tem um estatuto relativamente maior no contexto da sala de aula (Ci⁺).</p>	<p>Relações bilaterais entre o EPO da instituição escolar e o EP da comunidade académica extra-escolar: relações de poder implícitas entre o EPO da escola e o EP da comunidade académica extra-escolar (Ri⁻).</p>	<p>1. Se bem que o espaço da comunidade académica extra-escolar também seja utilizado na realização de actividades de aprendizagem é fundamentalmente na escola/sala de aula que se realizam o discurso e a prática com maior estatuto no contexto escolar (o DPO e a PPO da escola); além disso, o espaço académico extra-escolar apenas é utilizado pela escola (por professor/alunos) para a realização do discurso e da prática valorizados no EP escolar (DPO e PPO da escola).</p> <p>2. Se bem que os materiais escolares e os materiais do espaço académico extra-escolar sejam indistintamente utilizados na escola/sala de aula e em espaços extra-escolares, são os materiais escolares que fundamentalmente são valorizados na realização das actividades de aprendizagem; além disso, os materiais do espaço académico extra-escolar apenas são utilizados pela escola (por professor/alunos) para a realização de actividades valorizadas no EP escolar (as actividades inerentes à PPO da escola).</p> <p>3. A escola/sala de aula e os materiais escolares, se bem que também utilizados por sujeitos da comunidade académica extra-escolar, definem um EP fundamentalmente reservado aos sujeitos (e discurso) com maior estatuto no contexto da sala de aula (professor/alunos e DPO da escola).</p>	<p>1. Embora distintas quanto ao espaço físico e materiais que as definem, quer a escola/sala de aula, quer instituições da comunidade académica extra-escolar são utilizadas na realização de actividades de aprendizagem.</p> <p>2. Os materiais do espaço académico extra-escolar são utilizados na escola/sala de aula, conjuntamente com os materiais escolares, para a realização das actividades de aprendizagem (o professor e os alunos recorrem a materiais académicos extra-escolares - por exemplo, radiografias, análises clínicas); os materiais escolares também são utilizados em espaços académicos extra-escolares (por exemplo, os alunos realizam inquéritos ou trabalhos em centros de investigação).</p> <p>3. O professor/alunos (sujeitos do EP escolar) deslocam-se a instituições académicas extra-escolares (realizando, por exemplo, visitas de estudo a planetários, a museus, a navios de pesquisa científica); os sujeitos do espaço académico extra-escolar deslocam-se à escola/sala de aula para promover actividades de aprendizagem (investigadores de diferentes áreas académicas como, por exemplo, geólogos, médicos, agrónomos, jornalistas, são convidados a dar "aulas" na escola/sala de aula).</p>
	Outras inst. académicas				

QUADRO E4

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R E L A Ç Ã O	E	Fronteiras muito nítidas entre o EPO da instituição escolar (atributos espaciais e materiais da escola/sala de aula) e o EP da comunidade académica extra-escolar (atributos espaciais e materiais de instituições académicas extra-escolares): o EPO da escola tem maior estatuto no contexto da sala de aula (C1 ⁺⁺⁺).	Ausência de relações entre o EPO da instituição escolar e o EP da comunidade académica extra-escolar: relações de poder explícitas entre o EPO da escola e o EP da comunidade académica extra-escolar (R1 ⁺⁺).	1. A escola/sala de aula é o único local utilizado e valorizado na realização do discurso e da prática com maior estatuto no contexto escolar (o DPO e a PPO da escola). 2. Os materiais escolares são os únicos materiais utilizados e valorizados na realização das actividades com maior estatuto no contexto escolar (as actividades inerentes à PPO da escola). 3. A escola/sala de aula e os materiais escolares são exclusivamente reservados aos sujeitos (e discurso) com maior estatuto no contexto da sala de aula (professor/alunos e DPO da escola).	1. A escola/sala de aula são definidas por um espaço físico e por um conjunto de materiais distintos do espaço físico e dos materiais que definem a comunidade académica extra-escolar; além de espacial e materialmente distintas, não há qualquer ligação entre a escola e a restante comunidade académica. 2. Os materiais da comunidade académica extra-escolar nunca são usados na escola/sala de aula para a realização de actividades de aprendizagem (o professor e os alunos não trazem, por exemplo, para a escola/sala de aula materiais académicos extra-escolares) e os materiais escolares nunca são utilizados em instituições académicas extra-escolares (os alunos nunca realizam, por exemplo, inquéritos ou trabalhos em centros de investigação). 3. O professor/alunos (sujeitos do EP escolar) nunca se deslocam a instituições académicas extra-escolares para realizar actividades de aprendizagem (o professor/alunos não fazem, por exemplo, visitas de estudo a planetários, a centros de investigação, a museus); os sujeitos de instituições académicas extra-escolares nunca se deslocam à escola/sala de aula para promover actividades de aprendizagem (investigadores ou outros quaisquer sujeitos da comunidade académica extra-escolar não são, por exemplo, convidados a dar "aulas" na escola/sala de aula).
	/				
T R E		E	P	O	U
E S P A Ç O S					

QUADRO E6

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
E	S	Pronteiros nfti- das entre o EPO da instituição escolar (atributos espaciais e materiais da esco- la/sala de aula) e o EP da comunidade aca- démica extra-escolar (atributos espaciais e materiais de ins- tituições académicas extra-escolares): o EPO da escola tem maior estatuto no contexto da sala de aula (Ci ⁺⁺).	Relações unilaterais entre o EPO da insti- tuição escolar e o EP da comunidade acadé- mica extra-escolar: relações de poder relativamente ex- plícitas entre o EPO da escola e o EP da comunidade acadé- mica extra-escolar (Bi ⁺).	1. Embora o espaço da comunidade académica extra-escolar seja também utilizado pelo professor/alunos para a realização de ac- tividades de aprendizagem, é fundamental- mente na escola/sala de aula que se reali- zam o discurso e a prática com maior es- tatuto no contexto escolar (o DPO e a PPO da escola); além disso o espaço da comu- nidade académica extra-escolar apenas é utilizado pela escola (por professor/alu- nos) para a realização do discurso e da prática valorizados no EP escolar (DPO e PPO da escola).	1. Embora espacial e materialmente distin- tas, quer a escola/sala de aula, quer ins- tituições da comunidade académica extra- -escolar são utilizadas na realização de actividades de aprendizagem.
O	u			2. Apesar dos materiais da comunidade académica extra-escolar serem também uti- lizados na escola/sala de aula, conjunta- mente com os materiais escolares, são os materiais da escola/sala de aula que fundamentalmente são valorizados na rea- lização das actividades de aprendizagem; além disso, os materiais da comunidade académica extra-escolar apenas são utiliza- dos pela escola (por professor/alunos) para a realização de actividades valorizadas no EP escolar (as actividades inerentes à PPO da escola).	2. Os materiais da comunidade académica ex- tra-escolar são por vezes utilizados na escola/sala de aula, conjuntamente com os materiais escolares, para a realização das actividades de aprendizagem (o professor recorre a materiais académicos extra-esco- lares - por exemplo, análises clínicas, livros de agronomia, tabelas do INE), mas os materiais escolares nunca são utilizados na comunidade académica extra-escolar.
t	r			3. A escola/sala de aula e os materiais escolares são exclusivamente reservados aos sujeitos (e discurso) com maior es- tatuto no contexto da sala de aula (professor/alunos e DPO da escola).	3. O professor/alunos (sujeitos do EP esco- lar) deslocam-se a instituições académicas extra-escolares (realizando, por exemplo, visitas de estudo a planetários, a museus, a centros de investigação) mas os sujeitos do espaço académico extra-escolar nunca se deslocam à escola/sala de aula para promover actividades de aprendizagem (investigadores ou outros quaisquer su- jeitos da comunidade académica extra- -escolar não são, por exemplo, convidados a dar "aulas" na escola/sala de aula).
a	c				
d	e				
s	a				
c	i				
i	o				
n	s				
a	c				
c	i				
i	o				
o	n				
s	a				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				
a	c				
c	i				
o	n				
s	a				
c	i				
i	o				
n	a				

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELACIONAMENTO ENTRE ESPAÇOS	Sala de aula	Fronteiras relativamente nítidas entre o EP "sala de aula" (atributos espaciais e materiais da sala de aula) e o restante EP da escola (atributos espaciais e materiais de locais da escola, exteriores à sala de aula: biblioteca, pátio, cantina, etc): o EP "sala de aula" tem um estatuto relativamente maior no contexto de ensino-aprendizagem (Ci*).	Relações bilaterais entre o EP "sala de aula" e o restante EP da escola: relações de poder implícitas entre o EP "sala de aula" e o restante EP da escola (R1 ⁻).	<p>1. Se bem que a sala de aula e os restantes locais da escola sejam igualmente utilizados na realização de actividades de aprendizagem, é fundamentalmente na sala de aula que se realizam o discurso e a prática com maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (discurso e prática específicos da aula/disciplina); além disso os diferentes espaços da escola, exteriores à sala de aula, apenas são utilizados pelo professor/alunos para a realização do discurso e prática valorizados no EP "sala de aula" (discurso e prática específicos da aula/disciplina).</p> <p>2. Se bem que os materiais específicos da aula/disciplina e os materiais dos restantes espaços da escola sejam indistintamente explorados na sala de aula e noutros locais da escola, são os materiais específicos da aula que fundamentalmente são valorizados na realização das actividades de aprendizagem; além disso, os materiais relacionados com os espaços da escola, exteriores à sala de aula, apenas são utilizados pelo professor/alunos para a realização das actividades valorizadas no EP "sala de aula" (actividades inerentes à PP específica da aula/disciplina).</p> <p>3. A sala de aula e os materiais específicos da aula/disciplina se bem que também utilizados por sujeitos dos restantes espaços da escola, constituem o EP fundamentalmente reservado aos sujeitos (e discurso) com maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (professor/aluno e discurso específico da aula/disciplina).</p>	<p>1. Embora espacial e materialmente distintos, a sala de aula e os restantes locais da escola são igualmente utilizados na realização de actividades de aprendizagem.</p> <p>2. Os materiais de diferentes locais da escola são explorados na sala de aula (conjuntamente com os materiais específicos da aula/disciplina) para a realização de actividades de aprendizagem (o professor e os alunos trazem, por exemplo, para a sala materiais diversos da biblioteca e do jardim da escola); os materiais específicos da aula/disciplina são também explorados nos restantes espaços da escola (por exemplo, os alunos realizam inquéritos na cantina e experiências no jardim da escola).</p> <p>3. O professor/alunos usam os restantes espaços da escola para a realização de actividades de aprendizagem (fazendo, por exemplo, trabalhos de campo no jardim ou consultas na biblioteca da escola) e os sujeitos de locais da escola, exteriores à sala de aula, deslocam-se à sala de aula para promover actividades de aprendizagem (por exemplo, o encarregado da biblioteca ou da cantina são convidados a dar "aulas").</p>
	Outros espaços da escola				

QUADRO E7

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R E L A Ç A O E N T R E E S P A Ç O S	S a l a d e a u l a /	Fronteiras nítidas entre o EP "sala de aula" (atributos espaciais e materiais da sala de aula) e o restante EP da escola (atributos espaciais e materiais de locais da escola, exteriores à sala de aula: biblioteca, cantina, pátio, etc): o EP "sala de aula" tem maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (C1 ⁺⁺).	Relações unilaterais entre o EP "sala de aula" e o restante EP da escola: relações de poder relativamente explicitas entre o EP "sala de aula" e o restante EP da escola (E1 ⁺).	1. Embora os diferentes espaços da escola sejam utilizados pelo professor/alunos para a realização de actividades de aprendizagem, é fundamentalmente na sala de aula que se realizam o discurso e a prática com maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (discurso e prática específicas da aula/disciplina): além disso, os diferentes espaços da escola, exteriores à sala de aula, apenas são utilizados pelo professor/alunos para a realização do discurso e prática valorizados no EP "sala de aula" (discurso e prática específicos da aula/disciplina).	1. Embora espacial e materialmente distintos, a sala de aula e os restantes locais da escola são igualmente utilizados na realização de actividades de aprendizagem.
	O u t r o s e s p a ç o s d a e s c o l a			2. Apesar dos materiais de diferentes espaços da escola serem também explorados na sala de aula (conjuntamente com os materiais do professor e dos alunos, relacionados com a disciplina), são os materiais específicos da aula que fundamentalmente são utilizados e valorizados na realização das actividades de aprendizagem; além disso, os materiais provenientes dos espaços da escola, exteriores à sala de aula, apenas são utilizados pelo professor/alunos para a realização das actividades valorizadas no EP "sala de aula" (actividades inerentes à PP específica da aula/disciplina).	2. Os materiais de diferentes locais da escola são explorados na sala de aula (conjuntamente com os materiais específicos da aula/disciplina) para a realização de actividades de aprendizagem (o professor utiliza, por exemplo, materiais da biblioteca, do jardim da escola); os materiais específicos da aula/disciplina não são utilizados nos restantes espaços da escola.
				3. A sala de aula e os materiais específicos da aula/disciplina são exclusivamente reservados aos sujeitos (e discursos) com maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (professor/alunos e discurso específico da aula/disciplina).	3. O professor/alunos deslocam-se a diferentes locais da escola para a realização das actividades de aprendizagem (fazendo, por exemplo, trabalhos de campo no jardim ou consultas na biblioteca da escola), mas os sujeitos de locais da escola, exteriores à sala de aula, nunca se deslocam à sala de aula para promover actividades de aprendizagem (por exemplo, o encarregado da biblioteca ou da cantina da escola não são convidados a dar "aulas").

PPS		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELACAO ENTRE ESPAÇOS	Sala de aula	Prontezas muito nítidas entre o EP "sala de aula" (atributos espaciais e materiais da sala de aula) e o restante EP da escola (atributos espaciais e materiais de locais da escola, exteriores à sala de aula: biblioteca, cantina, pátio, etc): o EP "sala de aula" tem maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (Ci ⁺⁺⁺).	Ausência de relações entre o EP "sala de aula" e o restante EP da escola: relações de poder explícitas entre o EP "sala de aula" e o restante EP da escola (Ri ⁺⁺).	1. A sala de aula é o único local da escola utilizado e valorizado pelo professor/alunos na realização do discurso e da prática com maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (discurso e prática específicos da aula/disciplina). 2. Os materiais do EP "sala de aula" (materiais do professor e dos alunos, relacionados com a disciplina) são os únicos materiais utilizados e valorizados na realização das actividades com maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (actividades inerentes à PP específica da aula/disciplina). 3. A sala de aula e os materiais específicos da aula/disciplina são exclusivamente reservados aos sujeitos (e discurso) com maior estatuto no contexto de ensino-aprendizagem (professor/alunos e discurso específico da aula/disciplina).	1. A sala de aula é definida por um espaço físico e por um conjunto de materiais (do professor e dos alunos) distintos do espaço físico e dos materiais que definem os restantes espaços da escola; além de espacial e materialmente distintos, não há qualquer ligação entre a sala de aula e o restante espaço da escola. 2. Os materiais de diferentes locais da escola nunca são utilizados na sala de aula para a realização das actividades de aprendizagem (o professor e os alunos não recorrem, por exemplo, a materiais da biblioteca, da cantina, do jardim da escola); os materiais específicos da aula/disciplina nunca são utilizados nos restantes espaços da escola. 3. O professor/alunos (sujeitos do EP "sala de aula") nunca se deslocam a outros espaços da escola para realizar actividades de aprendizagem (não se realizam, por exemplo, actividades/aulas no pátio ou na biblioteca da escola); os sujeitos de locais da escola, exteriores à sala de aula, nunca se deslocam à sala de aula para promover actividades de aprendizagem (por exemplo, o encarregado da biblioteca ou da cantina da escola não são convidados a dar "aulas").
	O outros espaços da escola				

QUADRO E9.

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R	E	Fronteiras relativamente esbatidas entre o EP (mesa e materiais) do professor e o EP (mesa e materiais) dos alunos: os EPs do professor e dos alunos têm um estatuto relativamente semelhante no contexto da sala de aula (C1 ⁻).	Relações bilaterais entre o EP (mesa e materiais) do professor e o EP (mesa e materiais) dos alunos: relações de poder relativamente esbatidas entre o EP do professor e o EP dos alunos (E1 ⁻).	<p>1. Para além da sua semelhança física e espacial, as mesas dos alunos e a mesa do professor representam locais igualmente importantes na realização do discurso e da prática com maior estatuto no contexto da aula (o discurso e a prática do transmissor).</p> <p>2. Não só os materiais do EP do professor (indistintamente explorados na mesa do professor e nas mesas dos alunos) como também os materiais do EP dos alunos (explorados nas mesas dos alunos e do professor), são igualmente utilizados na realização das actividades com maior estatuto no contexto da aula (as actividades do transmissor).</p> <p>3. Se bem que o EP dos alunos seja também utilizado e valorizado na realização do discurso e prática da aula, ele é condicionado pelo EP do professor (sujeito com maior estatuto na sala de aula).</p>	<p>1. A mesa do professor é idêntica às mesas dos alunos, não está assente sobre um estrado e ocupa uma posição na sala de aula próxima das mesas dos alunos.</p> <p>2. Os materiais do professor e dos alunos são partilhados e indistintamente utilizados na mesa do professor e nas mesas dos alunos (a realização de experiências e de outros trabalhos livres é feita nas mesas dos alunos com os materiais do professor que os alunos escolhem e a apresentação de cartazes ou outros materiais construídos pelos alunos é feita na mesa do professor).</p> <p>3. O professor usa o espaço destinado aos alunos (senta-se a maior parte do tempo junto deles) e os alunos utilizam o espaço destinado ao professor (apresentando e discutindo os resultados dos seus trabalhos na mesa do professor e usando, por vezes, a mesa do professor para a realização desses trabalhos).</p>
	<p>A</p> <p>Ç</p> <p>O</p> <p>d</p> <p>o</p> <p>p</p> <p>r</p> <p>f.</p> <p>/</p> <p>E</p> <p>s</p> <p>p</p> <p>a</p> <p>ç</p> <p>o</p> <p>s</p> <p>d</p> <p>o</p> <p>s</p> <p>a</p> <p>l</p> <p>u</p> <p>n</p> <p>o</p> <p>s</p>				

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELAÇÃO ENTRE ESPAÇOS	ESPAÇO do prof.	Fronteiras nítidas entre o EP (mesa e materiais) do professor e o EP (mesa e materiais) dos alunos: o EP do professor tem um estatuto maior no contexto da sala de aula (Ci ⁺⁺).	Relações unilaterais entre o EP (mesa e materiais) do professor e o EP (mesa e materiais) dos alunos: relações de poder relativamente explícitas entre o EP do professor e o EP dos alunos (Ei ⁺).	1. Apesar da semelhança física e funcional das mesas dos alunos e do professor (são idênticas e igualmente utilizadas na realização das actividades da aula) e apesar da mesa destinada ao professor não sobressair em relação às mesas dos alunos, é fundamentalmente no espaço definido pela mesa do professor que se realizam o discurso e a prática com maior estatuto no contexto da sala de aula (discurso e prática do transmissor). 2. Os materiais do EP do professor, se bem que utilizados não só na mesa do professor como também nas mesas dos alunos (conjuntamente com os materiais do EP dos alunos), são os únicos materiais utilizados na realização das actividades com maior estatuto no contexto da sala de aula (as actividades do transmissor). 3. Apesar das mesas dos alunos (parte do EP dos alunos) serem também utilizadas na realização do discurso e da prática com maior estatuto na sala de aula, é o EP do professor (sujeito com maior estatuto na sala de aula) que é fundamentalmente utilizado nessa realização.	1. A mesa do professor é idêntica às mesas dos alunos e não está assente sobre um estrado mas ocupa uma posição na sala de aula relativamente afastada das mesas dos alunos. 2. Os materiais do professor são explorados não só na mesa do professor como também nas mesas dos alunos (a realização de experiências é feita nas mesas dos alunos com os materiais colocados pelo professor e a exploração de materiais audiovisuais é feita na mesa do professor); os materiais dos alunos não são usados na mesa do professor (a apresentação dos trabalhos dos alunos é feita nas mesas dos alunos). 3. O professor ocupa, por vezes, o espaço destinado aos alunos (senta-se junto deles e desloca-se entre eles) durante a realização das actividades da aula mas os alunos não ocupam o espaço destinado ao professor.
	ESPAÇO dos alunos				

QUADRO E11

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA					
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)				
R	E	P	R	E	A				
						P	R	E	A
RELACIONAMENTO ENTRE ESPAÇOS		ESPAÇO DO PROFESSOR	ESPAÇO DOS ALUNOS						
		Fronteiras muito nítidas entre o EP (mesa e materiais) do professor e o EP (mesas e materiais dos alunos): o EP do professor tem maior estatuto no contexto da sala de aula (Ci ⁺⁺⁺).		Ausência de relações entre o EP (mesa e materiais) do professor e o EP (mesa e materiais) dos alunos: relações de poder explícitas entre o EP do professor e o EP dos alunos (Ei ⁺⁺).		1. Apesar da semelhança física entre as diferentes mesas da sala, a mesa destinada ao professor sobressai em relação às mesas dos alunos e representa o único local da sala de aula onde se realizam o discurso e a prática com maior estatuto no contexto da sala de aula (discurso e prática do transmissor).		1. A mesa do professor (embora idêntica às mesas dos alunos) está assente sobre um estrado, ocupando uma posição fixa na sala de aula e demarcada das mesas dos alunos.	
						2. Os materiais do EP do professor (dispostos na mesa do professor) são os únicos materiais utilizados na realização das actividades com maior estatuto no contexto da sala de aula (as actividades do transmissor).		2. Os materiais do professor são distintos dos materiais dos alunos e nunca são explorados nas mesas dos alunos (a realização de experiências e a exploração de materiais didácticos são feitas na mesa do professor); os materiais dos alunos também não são usados na mesa do professor.	
						3. O EP utilizado na realização do discurso e da prática da aula está exclusivamente limitado ao EP do sujeito com maior estatuto na sala de aula (o professor).		3. O professor nunca ocupa o espaço destinado aos alunos (não se senta junto deles e não se desloca entre eles) durante a realização das actividades da aula; os alunos nunca utilizam o espaço destinado ao professor (não são convidados, por exemplo, a expôr assuntos no local do professor).	

QUADRO E12

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELACIONAMENTO	ESPACIOS DIFERENTES ESPACIOS ALUNOS	<p>Pronteiros esbatidas entre os EPs (mesa e materiais) dos alunos de diferentes grupos sociais, entre os EPs dos alunos de diferente raça, entre os EPs dos alunos com diferente aproveitamento escolar e entre os EPs dos alunos de diferente sexo: os EPs dos diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo) têm um estatuto semelhante no contexto da sala de aula (Ci⁻⁻⁻).</p>	<p>Relações bilaterais entre os EPs dos alunos de diferentes grupos sociais, entre os EPs dos alunos de diferente raça, entre os EPs dos alunos com diferente aproveitamento escolar e entre os EPs dos alunos de diferente sexo: relações de poder esbatidas entre os EPs dos alunos dos diferentes grupos mencionados (Ri⁻⁻⁻).</p>	<p>1. Para além dos diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo) partilharem sempre uma mesma mesa e de não haver locais privilegiados para a realização das actividades da aula, o texto produzido pelos diferentes alunos, durante a realização de actividades comuns (organizadas pelos próprios alunos), tende a ser igualmente valorizado no trabalho em grupo.</p> <p>2. Para além da sua utilização conjunta e da sua permutabilidade, os materiais dos diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo) tendem a ser igualmente adequados à realização das actividades livres dos alunos e, por isso, são igualmente utilizados e valorizados no discurso e prática da aula.</p>	<p>1. Os lugares ocupados pelos diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo) estão próximos uns dos outros, como resultado de uma distribuição heterogênea dos alunos por mesas organizadas em grupos (em cada uma destas mesas existem alunos de grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo diferentes); os lugares dos diferentes alunos nas mesas são igualmente utilizados na realização das actividades organizadas pelos alunos/professor.</p> <p>2. Os materiais dos alunos dos diferentes grupos mencionados são sempre utilizados na mesma mesa e são frequentemente partilhados (os diferentes alunos realizam actividades conjuntas de aprendizagem - por exemplo, actividades livres organizadas pelos próprios alunos).</p>

QUADRO E13

		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
PP2		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELAÇÃO ENTRE ESPAÇOS	ESPAÇOS	<p>Fronteiras relativamente nítidas entre os EPs (mesas e materiais) dos alunos de diferentes grupos sociais, entre os EPs dos alunos de diferente raça e entre os EPs dos alunos com diferente aproveitamento escolar: o EP dos alunos dos grupos sociais mais elevados, o EP dos alunos de raça branca e o EP dos alunos com melhor aproveitamento escolar têm um estatuto relativamente maior no contexto da sala de aula (C1⁺).</p>	<p>Relações bilaterais entre os EPs dos alunos de diferentes grupos sociais, entre os EPs dos alunos de diferente raça e entre os EPs dos alunos com diferente aproveitamento escolar: relações de poder implícitas entre os EPs dos alunos dos diferentes grupos mencionados (E1⁻).</p>	<p>1. Apesar dos alunos de diferente grupo social, de diferente raça e com diferente aproveitamento escolar partilharem a mesma mesa (em grupo ou em U) e de não haver locais privilegiados para a realização das actividades da aula, é nos lugares ocupados pelos alunos dos grupos sociais mais elevados e, dentro do mesmo grupo social, pelos alunos de raça branca e pelos alunos com melhor aproveitamento escolar que usualmente se realiza o texto legítimo da aula (i.e., o texto produzido pelos diferentes alunos na realização das actividades comuns, organizadas pelo professor, tende a ser condicionado pelo discurso e prática dos alunos com maior estatuto na escola e na sociedade em geral - os alunos dos grupos sociais mais elevados, os alunos de raça branca e os alunos com melhor aproveitamento escolar); no caso dos alunos de diferente sexo, este condicionalismo não existe e, portanto, a partilha da mesma mesa e a realização conjunta de actividades traduzem relações de poder esbatidas.</p>	<p>1. Os lugares ocupados pelos diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo) estão próximos uns dos outros, como resultado de uma distribuição heterogênea dos alunos por mesas organizadas em grupos, em U e por vezes em filas (nas mesas em grupo, existem alunos de grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo diferentes; na mesa em U e nas mesas em filas, os alunos de grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo diferentes distribuem-se alternadamente de acordo com uma sequência que assegura a mistura dos diferentes alunos: rapaz - rapariga - rapaz; raça branca - raça negra - raça branca; grupo social mais elevado - grupo social mais baixo - grupo social mais elevado; melhor aluno - pior aluno - melhor aluno); os lugares dos diferentes alunos são igualmente utilizados na realização das actividades propostas pelo professor.</p>
	alunos	<p>Fronteiras esbatidas entre os EPs (mesas e materiais) dos alunos de diferente sexo: o EP dos rapazes e o EP das raparigas têm um estatuto semelhante no contexto da sala de aula (C1⁻).</p>	<p>Relações bilaterais entre os EPs dos alunos de diferente sexo: relações de poder esbatidas entre o EP dos rapazes e o EP das raparigas (E1⁻).</p>	<p>2. Se bem que os materiais dos diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, aproveitamento escolar e sexo) sejam utilizados conjuntamente na mesma mesa (em grupo ou em U), são os materiais dos alunos com maior estatuto na escola e na sociedade em geral (os alunos dos grupos sociais mais elevados, de raça branca e com melhor aproveitamento) que tendem a ser mais adequados à realização das actividades propostas pelo professor e que, por isso, tendem a ser fundamentalmente utilizados e valorizados no discurso e prática da aula; no caso dos materiais dos alunos de diferente sexo, a sua utilização e valorização é semelhante (dado o estatuto relativamente semelhante dos rapazes e raparigas na escola e sociedade portuguesas actuais).</p>	<p>2. Os materiais dos alunos dos diferentes grupos mencionados são utilizados na mesma mesa (em grupo ou em U) e podem ser partilhados (os alunos realizam actividades conjuntas de aprendizagem - por exemplo, realização de experiências e discussão de fichas de trabalho).</p>

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
R	E	Fronteiras muito nítidas entre os EPs (mesas e materiais) dos alunos de diferentes grupos sociais e entre os EPs dos alunos com diferente aproveitamento escolar: o EP dos alunos dos grupos sociais mais elevados e o EP dos alunos com melhor aproveitamento escolar têm maior estatuto no contexto da sala de aula (Ci ⁺⁺⁺).	Ausência de relações entre os EPs dos alunos de diferentes grupos sociais e entre os EPs dos alunos com diferente aproveitamento escolar: relações de poder explícitas entre os EPs dos alunos dos diferentes grupos mencionados (Ri ⁺⁺).	1. É nos lugares ocupados pelos alunos dos grupos sociais mais elevados e nos lugares ocupados pelos alunos com melhor aproveitamento escolar que se realiza fundamentalmente o texto legítimo da aula (i.e., o texto requerido pelo professor e que traduz o texto mais valorizado pela escola e pela sociedade em geral).	1. Os lugares ocupados pelos alunos de diferentes grupos sociais estão separados na sala de aula, como resultado de uma distribuição sequencial dos alunos por filas, de acordo com o grupo social (grupo social mais elevado - grupos sociais sucessivamente menos elevados), ocupando os alunos dos grupos sociais mais elevados as mesas das primeiras filas; os lugares ocupados pelos alunos com diferentes aproveitamentos escolares também estão separados, como resultado de uma distribuição sequencial dos alunos do mesmo grupo social, de acordo com o seu aproveitamento (dentro de cada grupo social: melhor aproveitamento - aproveitamentos sucessivamente piores), ocupando os melhores alunos as primeiras mesas de entre as destinadas ao seu grupo social.
		Fronteiras relativamente nítidas entre os EPs (mesas e materiais) dos alunos de diferente raça: o EP dos alunos de raça branca tem maior estatuto no contexto da sala de aula (Ci ⁺).	Relações bilaterais entre os EPs dos alunos de diferente raça: relações de poder implícitas entre os EPs dos alunos de diferente raça (Ri ⁻).	2. Os materiais dos alunos dos grupos sociais mais elevados e os materiais dos alunos com melhor aproveitamento escolar são os materiais usualmente mais valorizados na realização do discurso e prática do professor (servindo como modelos para os materiais dos alunos dos grupos sociais mais baixos e dos alunos com pior aproveitamento escolar).	2. Os materiais dos alunos de diferentes grupos sociais e os materiais dos alunos com diferente aproveitamento escolar nunca são utilizados conjuntamente (os alunos não realizam actividades conjuntas e não têm a possibilidade de partilharem materiais).
		Fronteiras esbatidas entre os EPs (mesas e materiais) dos alunos de diferente sexo: o EP das rapazes e o EP das raparigas têm um estatuto semelhante no contexto da sala de aula (Ci ⁻).	Relações bilaterais entre os EPs dos alunos de diferente sexo: relações de poder esbatidas entre o EP das rapazes e o EP das raparigas (Ri ⁻⁻⁻).	3. Apesar da proximidade dos lugares dos alunos de diferente raça, é nos lugares ocupados pelos alunos de raça branca que usualmente se realiza o texto legítimo da aula (i.e., o texto mais valorizado pela escola e pela sociedade em geral); no caso dos alunos de diferente sexo, a proximidade dos lugares traduz uma realização de relações de poder esbatidas (i.e., o texto realizado pelos rapazes e pelas raparigas do mesmo grupo social tem uma valorização relativamente semelhante na escola e na sociedade portuguesa actual).	3. Os lugares ocupados pelos alunos de diferente raça e pelos alunos de diferente sexo estão próximos uns dos outros como resultado de uma distribuição alternada destes grupos de alunos pelos dois lugares de cada uma das mesas dispostas em filas (dentro do mesmo grupo social, um aluno de raça negra está sentado ao lado de um aluno de raça branca e um rapaz está sentado ao lado de uma rapariga).
				4. Os materiais usados pelos alunos de raça branca são os materiais que tendem a ser fundamentalmente valorizados na aula (servindo usualmente como modelos para os materiais dos alunos de raça negra); no caso dos alunos de diferente sexo esta valorização é semelhante pelas razões indicadas em 3.	4. Os materiais dos alunos de diferente raça e os materiais dos alunos de diferente sexo são utilizados na mesma mesa e, embora não realizem actividades conjuntas, os alunos têm possibilidade de partilhar materiais.

QUADRO E15

PRÁTICA INTERACCIONAL: CONTEXTO PEDAGÓGICO GLOBAL

Relações entre sujeitos

Professor-Aluno

Aluno-Aluno

IPP1	Relações de poder (C)	COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
		No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)		
INTERACÇÃO ENTRE SUJEITOS	Fronteiras relativamente nítidas entre o professor (transmissor) e os alunos (aquisidores), sendo o professor que, em termos gerais, determina as relações legítimas entre os sujeitos, os espaços, os discursos e as práticas nos contextos instrucional e regulador da aula: relações de poder transmissor-aquisidor reguladas por C1 ⁺ .	A forma de comunicação entre o transmissor e os aquisidores baseia-se em modalidades de controlo de tipo fundamentalmente inter-pessoal (os atributos particulares dos alunos, quanto às normas de conduta social, são tidos em consideração), deixando implícita a natureza hierárquica das relações sociais entre transmissor-aquisidor e, consequentemente, o poder do transmissor sobre a forma de comunicação na aula: modalidade de prática pedagógica caracterizada, no contexto regulador da sala de aula, por regras hierárquicas de R1 ⁺⁺ .	A forma de aprendizagem dos alunos baseia-se numa teoria de instrução relativamente centrada no aquisitor (a selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação dos alunos são tidos, de uma forma geral, em consideração), deixando relativamente implícito o domínio do discurso da transmissão sobre o discurso da aquisição e, consequentemente, o poder do transmissor sobre a forma de aprendizagem dos aquisidores: modalidade de prática pedagógica caracterizada, no contexto instrucional da sala de aula, por regras discursivas de R1 ⁻ .	O professor não indica aos alunos as normas de conduta social que eles devem ter na aula, quanto a: (a) pontualidade; (b) ocupação do espaço; (c) postura; (d) forma de se dirigir ao professor e (e) participação nas tarefas da aula (deixando implícitas as normas de conduta social previamente estabelecidas) e tem em consideração as razões pessoais da conduta dos alunos (deixando implícito que é ele que, de uma forma geral, determina a forma de comunicação na aula). Assim: 1. Dentro de certos limites, os alunos podem chegar em alturas diferentes à aula, dirigir-se de formas diferentes ao professor, usar espaços diversificados na sala e participar, da forma que preferem, nas tarefas da aula. 2. Sempre que os alunos ultrapassam os limites das normas de conduta social estabelecidos pelo professor (por exemplo, chegam tarde à aula, interrompem constantemente a aula, não estão a fazer as tarefas combinadas, etc), o professor usa fundamentalmente apelos pessoais, perguntando aos alunos qual a razão da sua conduta e/ou fazendo-lhes notar as vantagens e inconvenientes da atitude que estão a tomar (por exemplo, "já viste que chegando tarde à aula, terei de repetir aquilo que já tinha dito aos teus colegas?"; "se interrompes constantemente a aula, nunca mais acabas o teu trabalho!"; "se continuas a não	O professor não especifica aos alunos: (a) os conteúdos que estarão presentes na aula; (b) a ordem que será seguida; (c) o tempo que será dedicado à exploração dos conteúdos e (d) a forma como serão avaliados (deixando relativamente implícitos a selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação previamente estabelecidos) e considera, dentro de certos limites, a intervenção dos alunos na selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação (deixando relativamente implícito que é ele que, em termos gerais, determina a forma de aprendizagem dos aquisidores). Assim: 1. No desenvolvimento das UEs/aulas os alunos realizam actividades livres em que dentro de certos limites: (a) escolhem os conhecimentos e as actividades a explorar (selecção); (b) estabelecem a ordem a seguir (sequência); (c) determinam o tempo de realização das suas actividades (ritmagem) e (d) fazem a auto-correcção dos testes de avaliação, definem os objectivos e a forma de produção textual e estabelecem a sua classificação (critérios de avaliação). 2. Sempre que os alunos intervêm (ou são solicitados a intervir) na prática instrucional da aula (na selecção, sequência, ritmagem e critérios), o professor condiciona essa intervenção ao plano global que previamente estabeleceu, através de uma orientação indirec-

QUADRO S1

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)	
RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS	Interação professor/ALUNO				<p>trabalhar, não consegues aprender e estás a atrasar o trabalho do teu grupo").</p> <p>ta das actividades dos alunos/grupos (o que mascara o facto de que é ele que determina "o que", "quando" e "como" os alunos devem aprender).</p>

QUADRO S1 (cont.)

PP2	INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)		
		Fronteiras nítidas entre o professor (transmissor) e os alunos (aquisidores), sendo o professor que fundamentalmente determina as relações legítimas entre os sujeitos, os espaços, os discursos e as práticas nos contextos instrucional e regulador da aula: relações de poder transmissor-aquisidor reguladas por C1 ⁺⁺ .	A forma de comunicação entre o transmissor e os aquisidores baseia-se em modalidades de controlo de tipo inter-pessoal associadas, por vezes, a modalidades de controlo de tipo posicional (os atributos particulares dos alunos, quanto às normas de conduta social, são tidos frequentemente em consideração), deixando relativamente explícito o domínio do discurso da transmissão sobre o decurso da aquisição e, consequentemente, o poder do transmissor sobre a forma de aprendizagem dos aquisidores: modalidade de prática pedagógica caracterizada, no contexto instrucional da sala de aula, por regras discursivas de R1 ⁺ .	O professor indica aos alunos as normas de conduta social que eles devem ter na aula quanto a: (a) pontualidade; (b) ocupação do espaço; (c) postura; (d) forma de se dirigir ao professor e (e) participação nas tarefas da aula (tornando explícitas as normas de conduta social previamente estabelecidas) mas tem frequentemente em consideração as razões pessoais da conduta dos alunos (deixando relativamente implícito que é ele que fundamentalmente determina a forma de comunicação na aula). Assim: 1. No início do ano e, por vezes, no decurso das aulas (sempre que necessário) o professor diz aos alunos quais as normas que devem ter na aula (serem pontuais, dirigirem-se de forma respeitável ao professor, ocuparem apenas o lugar que lhes foi destinado, cumprir as tarefas que lhe são pedidas). 2. Quando os alunos alteram a ordem estabelecida relativamente às normas de conduta social na aula (por exemplo, chegam tarde à aula, interrompem constantemente a aula, estão sem atenção, etc), o professor usa frequentemente apelos pessoais (por exemplo, "se chegas tarde à aula, atrasas o trabalho dos teus colegas"; "se não estás com atenção, não consegues aprender") e recorre, por vezes, a apelos posicionais (por exemplo, "já sabes que não podes chegar tarde à aula"; "não podes estar constantemente a interromper a aula";	O professor especifica aos alunos: (a) os conteúdos que estarão presentes na aula; (b) a ordem que será seguida; (c) o tempo que será dedicado à exploração dos conteúdos e (d) a forma como serão avaliados (tornando explícitos a selecção, a sequência, a ritmagem e os critérios de avaliação previamente estabelecidos) e considera pontualmente a intervenção dos alunos, reformulando, nalguns aspectos de pormenor, a selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação (tornando relativamente explícito, através de um apelo retórico à cooperação, que é ele que fundamentalmente determina a forma de aprendizagem dos aquisidores). Assim: 1. No início do ano, no final de cada UE/aula e/ou no decurso das aulas (sempre que necessário), o professor indica: (a) os conhecimentos, as capacidades cognitivas e socio-afectivas e as actividades que serão objecto de aprendizagem (selecção); (b) a ordem que vai ser seguida na aprendizagem dos conhecimentos e na realização das actividades (sequência); (c) o tempo que os alunos têm para realizar as tarefas pedidas (ritmagem) e (d) a forma como os alunos vão ser avaliados - tipo de avaliação, objectivos, forma de classificação e o texto adequado aos diferentes objectivos (critérios de avaliação). 2. Sempre que os alunos intervêm ou são solicitados a intervir na

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)	
RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS	INTERACÇÃO PROFESSOR / ALUNO				<p>*se não estás com atenção, tenho que me zangar contigo*)</p> <p>prática instrucional da aula (na selecção, sequência, ritmagem e critérios), o professor ajusta essa intervenção ao plano que previamente estabeleceu, através de uma orientação directa ao nível da discussão da turma (tornando-se relativamente manifesto que é ele que determina "o que", "quando" e "como" os alunos devem aprender).</p>

QUADRO S2 (cont.)

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA		
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)		
R	E	L	A	O	O	
L	A	C	O	P	P	
A	C	O	P	R	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R	O	O	O	
O	P	R				

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS			INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)		
RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS	INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO					que é ele que determina "o que", "quando" e "como" os alunos devem aprender).

QUADRO S3 (cont.)

PP1	INTERACÇÃO INTERMEDIÁRIOS	COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)		
		Fronteiras esbatidas entre os aquisidores de diferente grupo social, de diferente raça, de diferente sexo e com diferente aproveitamento escolar, tendo estes diferentes grupos um estatuto relativamente semelhante nos contextos instrucional e regulador que caracterizam a prática pedagógica da aula: relações de poder aquisidor-aquisidor (quanto ao grupo social, raça, sexo e aproveitamento escolar) reguladas por C1 ^o .	<p>A forma de comunicação entre os diferentes grupos de alunos baseia-se em padrões fuidos de referência e de relação que, esbatendo a semelhança dentro de cada grupo e a diferença entre os grupos, esbatem as relações de poder entre os diferentes grupos de aquisidores: forma de comunicação entre os diferentes aquisidores (quanto ao grupo social, raça, sexo e aproveitamento escolar) caracterizada, no contexto regulador da sala de aula, por regras hierárquicas de E1^o.</p>	<p>1. As normas de conduta social, estabelecidas na sala de aula, baseiam-se em padrões relacionados com os diferentes alunos (quanto ao grupo social, raça, sexo e aproveitamento escolar), apelando o professor para uma forma de comunicação bilateral entre os alunos que possibilita a manifestação da sua diversidade socio-cultural.</p> <p>2. Através do recurso a mecanismos de apoio e de facilitação, o professor controla a comunicação entre os alunos, estabelecendo regras hierárquicas que esbatem a heterogeneidade dos diferentes grupos de alunos. Assim, por exemplo:</p> <p>(a) Quando qualquer aluno revela uma determinada conduta, o professor promove um diálogo entre os alunos sobre as suas vantagens e inconvenientes em função das relações pessoais entre os alunos.</p> <p>(b) Quando os alunos revelam uma conduta inapropriada relativamente aos limites estabelecidos pela ordem social da escola/sala de aula (por exemplo, fazem demasiado barulho, interrompem constantemente a aula, chegam usualmente atrasados à aula), o professor apela para a compreensão dos alunos de forma a terem em conta o seu próprio interesse e a necessidade de uma colaboração entre todos para um bom relacionamento dentro da aula.</p>	<p>1. O professor recorre a uma teoria de instrução, centrada não só no discurso da transmissão como também no discurso da aquisição, controlando a aprendizagem dos alunos, através de regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) que têm, em certa medida, em consideração a sua diversidade socio-cultural (i.e., que têm, em parte, em consideração os conteúdos, a ordem, o ritmo e os critérios de aprendizagem dos diferentes grupos de alunos). Assim, por exemplo:</p> <p>a) No decurso da realização e apresentação das actividades livres dos alunos, o professor considera que os alunos compreenderam os assuntos com base na intervenção de todos e após ter discutido com eles todas as dúvidas que colocaram.</p> <p>b) Quando verifica conhecimentos, o professor discute as respostas de cada aluno de forma a orientá-los no sentido de produzirem um texto que seja mais ajustado à sua ideia.</p> <p>c) As situações problemáticas, contidas nas questões da aplicação elaboradas pelo professor, traduzem situações diversificadas que sejam familiares aos diferentes grupos de alunos.</p> <p>d) Quando corrige os trabalhos da aula o professor recorre às respostas de todos os alunos, incentivando cada aluno a melhorar o seu próprio trabalho.</p> <p>e) Quando distribui os testes de avaliação, o professor entrega-os pela ordem dos alunos na pauta, sem referir em voz alta, a classifica-</p>

PP1	RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS	COMPONENTES TEÓRICAS			INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)		
	Interação Aluno / Aluno					<p>ção obtida por cada um e faz observações a cada aluno no sentido de incentivá-lo a fazer melhor.</p> <p>f). Durante a correcção dos testes escritos, o professor estimula a cooperação entre os diferentes alunos quanto à atribuição das notas e quanto à correcção das respostas.</p> <p>2. Através de uma distribuição heterogénea dos alunos na sala de aula e através da existência de uma forma de comunicação bilateral entre eles, o professor promove um processo de aprendizagem que fomenta a interacção/cooperação entre os alunos dos diferentes grupos. Assim:</p> <p>a) Os diferentes alunos partilham lugares comuns na sala de aula (através da organização de grupos de trabalho heterogéneos quanto ao grupo social, raça, sexo e aproveitamento escolar) e realizam em conjunto a maior parte das actividades de aprendizagem (actividades livres organizadas pelos alunos); na apresentação dos trabalhos, o porta-voz é móvel e quando tem dificuldade na sua exposição, qualquer dos alunos do grupo pode complementá-la.</p> <p>b) Embora as actividades de avaliação formativa sejam realizadas também em conjunto, os testes escritos (actividades de avaliação sumativa) são realizados isoladamente (facto que deixa transparecer os limites das fronteiras entre os diferentes alunos).</p>

QUADRO S4 (cont.)

IPP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA		
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)		
INTERACÇÃO ENTRE SUJEITOS	INTERACÇÃO ALUNO / ALUNO	Fronteiras relativamente nítidas entre os a-tivos de diferente grupo so-cial, de diferente raça e com dife-rente aproveita-mento escolar, tendo os alunos dos grupos sociais mais elevados, de raça branca e com melhor aproveita-mento escolar, um estatuto rela-tivamente maior nos contextos instrucional e regulador que caracterizam a prática pedagógica da aula: relações de poder aquisi-dor - aquisidor (quanto ao grupo social, raça e aproveitamento es-colar) reguladas por C1 ⁺ .	A forma de comu-nicação entre os alunos de diferente grupo social, de dife-rente raça e com diferente aproveita-mento escolar baseia-se em padrões re-lativamente flui-dos de referência e de relação que, esbatendo um pouco a semelhança dentro de cada grupo e a dife-rença entre os gru-pos, tornam rela-tivamente implí-citas as relações de poder entre os grupos mencionados: forma de comunicação entre os diferentes aquisidores (quanto ao grupo social, raça e aproveitamento es-colar) caracterizada, no contexto regu-lador da sala de au-la, por regras hie-rárquicas de E1 ⁻ .	A forma de apren-dizagem dos dife-rentes grupos de alu-nos baseia-se numa teoria de instru-ção "mascarada" que, conduzindo a um acto de apren-di-zagem competitivo com apelo retóric-o à cooperação, deixa relativamente explícitas as rela-ções de poder entre os alunos dos dife-rentes grupos men-cionados: forma de a-prendizagem caracte-rizada, no contexto instrucional da sala de aula, por regras discursi-vas de E1 ⁺ .	1. Embora as normas de conduta so-cial, estabelecidas na sala de au-la, se baseiem fundamentalmente em padrões relacionados com os alunos dos grupos sociais mais elevados, de raça branca e com melhor aprovei-tamento escolar (grupos considera-dos com maior estatuto na escola e na sociedade em geral), o professor apela, usualmente, para uma forma de comunicação bilateral entre os alunos que possibilita a manifes-tação da sua diversidade socio-cul-tural; no caso dos alunos de dife-rente sexo, a comunicação bilateral entre eles assenta em padrões mani-festados por ambos os sexos (como resultado dos papéis sociais rela-tivamente semelhantes que lhes são atribuídos na escola e na sociedade em geral).	1. O professor recorre a uma teoria de instrução, centrada fundamen-talmente no discurso da transmissão controlando a aprendizagem dos alunos através de regras discursi-vas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) que ape-nas pontualmente têm em considera-ção a sua diversidade socio-cul-tural (i.e., que têm principalmente em consideração os conteúdos, a or-dem, o ritmo e os critérios de aprendizagem mais ajustados aos al-unos dos grupos socio-culturalmen-te favorecidos). Assim, por exem-pleo:
		Fronteiras es-batidas entre os aquisidores de dife-rente sexo, ten-do os rapazes e as raparigas um es-tatuto relati-vamente seme-lhante nos con-	A forma de comu-nicação entre os alunos de diferente sexo baseia-se em padrões fluidos de referência e de relação que, es-batendo a semelhança dentro do mesmo sexo		2. Através do recurso a mecanismos pouco ritualizados de recompensa e castigo, conjugados com mecanismos de apoio e facilitação, o professor controla a comunicação entre os a-lunos, estabelecendo regras hie-rárquicas que tendem a mascarar a heterogeneidade dos diferentes gru-pos de alunos. Assim, por exemplo:	a) Durante o período de discussão intra-grupo e inter-grupo, o pro-fessor, embora solicitando a inter-venção de todos os alunos, conside-ra que os assuntos estão compreen-didos com base nas respostas dadas pelos alunos socio-culturalmente mais favorecidos.

QUADRO S5

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)		
R E L A Ç A O E N T R E S U J E I T O S	I n t e r a c ç ã o A L U N O / A L U N O	textos instrucional e regulador que caracterizam a prática pedagógica da aula: relações de poder aquisidor-aquisidor (quanto ao sexo) reguladas por C1.	e a diferença entre os sexos, esbatem as relações de poder entre os alunos de diferente sexo: forma de comunicação entre rapazes e raparigas caracterizada, no contexto regulador da sala de aula, por regras hierárquicas de B1.	dos à aula), o professor discute com eles as causas e consequências dessa conduta para todos os alunos em geral (sem, contudo, os depreciar).	e) Quando distribui os testes de avaliação, o professor entrega-os pela ordem dos alunos na pauta mas diz em voz alta a classificação obtida por cada um; faz comparações entre os diferentes alunos. f) Durante a correcção dos testes escritos, o professor pede aos alunos para lerem as suas respostas, discutindo as diferenças entre elas e mostrando qual é a melhor (que será registada por todos os alunos).
					2. Através de uma distribuição heterogénea dos alunos na sala de aula e através da possibilidade de comunicação entre eles, o professor promove um processo de aprendizagem que, embora apelando para a cooperação, conduz a uma certa competição entre os diferentes alunos. Assim: a) Os diferentes alunos ocupam lugares próximos na sala de aula (em mesas dispostas em grupo ou em U) e realizam várias actividades conjuntas de aprendizagem; na apresentação dos trabalhos de grupo o porta-voz tende a ser um aluno mais valorizado dentro do grupo e sempre que o porta-voz tem dificuldade na sua exposição, o professor recorre a outro aluno (usualmente um aluno socio-culturalmente mais favorecido). b) As actividades de avaliação formativa (TPC, questões orais na aula) são, de um modo geral, realizadas isoladamente e os testes escritos (avaliação sumativa) são sempre realizados isoladamente.

QUADRO S5 (cont.)

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA		
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas	Quanto à realização das regras discursivas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)		
B E E A Ç A O E N T R E A L U N O / A L U N O	I n t e r a c ç ã o A l u n o / A l u n o	Fronteiras muito nítidas entre os aquisidores de diferente grupo social e com diferente aproveitamento escolar, tendo os alunos dos grupos sociais mais elevados e com melhor aproveitamento escolar um estatuto muito maior nos contextos instrucional e regulador que caracterizam a prática pedagógica da aula: relações de poder aquisidor-aquisidor (quanto ao grupo social e aproveitamento escolar) reguladas por C1+++.	A forma de comunicação entre os alunos de diferente grupo social e com diferente aproveitamento escolar baseia-se em padrões fixos de referência e de relação que, dando ênfase à semelhança dentro de cada um destes grupos e à diferença entre estes grupos, tornam explícitas as relações de poder entre os alunos dos diferentes grupos mencionados: forma de comunicação entre os diferentes aquisidores (quanto ao grupo social e aproveitamento escolar) caracterizada, no contexto regulador da sala de aula, por regras hierárquicas de E1+.	A forma de aprendizagem dos diferentes grupos de alunos baseia-se numa teoria de instrução didática que, conduzindo a um acto de aprendizagem isolado e competitivo, torna explícitas as relações de poder entre os alunos dos diferentes grupos mencionados: forma de aprendizagem caracterizada, no contexto instrucional da sala de aula, por regras discursivas de E1++.	1. Além das normas de conduta social, estabelecidas na sala de aula, se basearem em padrões apenas relacionados com os alunos dos grupos sociais mais elevados e com melhor aproveitamento escolar (grupos considerados com maior estatuto na escola e na sociedade em geral), o professor não fomenta a comunicação entre estes alunos, impedindo a manifestação da sua diversidade socio-cultural; no caso dos alunos de diferente raça, embora as normas de conduta social se baseiem em padrões relacionados com a raça branca (grupo com maior estatuto na escola e na sociedade), o professor cria a possibilidade de comunicação entre eles que, no entanto, tende a ser unilateral; no caso dos alunos de diferente sexo, as normas de conduta social baseiam-se em padrões manifestados por ambos os sexos e o professor cria a possibilidade de comunicação entre eles (a qual tende a ser bilateral, como resultado dos papéis sociais relativamente semelhantes que lhes são atribuídos na escola e na sociedade em geral).	1. O professor recorre a uma teoria de instrução centrada exclusivamente no discurso da transmissão, controlando a aprendizagem dos alunos através de regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação) que nunca têm em consideração a sua diversidade socio-cultural (i.e., que têm apenas em consideração os conteúdos, a ordem, o ritmo e os critérios de aprendizagem dos alunos dos grupos socio-culturalmente favorecidos): Assim, por exemplo: a) Durante o período de esclarecimento de dúvidas, o professor considera que os alunos compreenderam os assuntos por ele transmitidos com base nas dúvidas colocadas pelos alunos dos grupos mais favorecidos. b) Durante o período de verificação dos conhecimentos (no final das aulas), sempre que os alunos não dão uma resposta correcta, o professor recorre aos alunos dos grupos mais favorecidos como forma de obter a resposta requerida. c) As situações problemáticas, contidas nas questões de aplicação elaboradas pelo professor, traduzem situações usualmente mais familiares aos alunos dos grupos mais favorecidos. d) Quando corrige o TPC, o professor recorre usualmente às respostas dos alunos dos grupos mais favorecidos, referindo-as como exemplo das respostas por ele valorizadas. e) Quando distribui os testes de avaliação, o professor entrega-os por ordem dos resultados (dos me-
		Fronteiras nítidas entre os aquisidores de diferente raça, tendo os alunos de raça branca um estatuto maior nos contextos instrucional e regulador que caracterizam a prática pedagógica	A forma de comunicação entre os alunos de diferente raça baseia-se em padrões relativamente fluidos de referência e de relação que, esbatendo um pouco a semelhança dentro da mesma raça e a diferença entre as raças,		2. Através do recurso a mecanismos de recompensa e de castigo públicos (e, por vezes, ritualizados), o professor controla a comunicação entre os alunos, estabelecendo regras hierárquicas que reforçam a heterogeneidade dos diferentes grupos de alunos. Assim, por exemplo: a) Sempre que os alunos (usualmente dos grupos mais favorecidos) revelam uma conduta ajustada às normas	

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)		Quanto à realização das regras hierárquicas
			No cont. regulador (regras hierárquicas)	No cont. instrucional (regras discursivas)	
R E L A Ç A O E N T R E S U J E I T O S	I N T E R A C Ç A O A L U N O / A L U N O	da aula: relações de poder aquisidor - aquisidor (quanto à raça) reguladas por Ci ⁺ .	tornam relativamente implícitas as relações de poder entre os alunos de diferente raça: forma de comunicação entre os alunos de raça branca e de raça negra caracterizada, no contexto regulador da sala de aula, por regras hierárquicas de Bi ⁻ .		previamente estabelecidas, elogiamos e aponta-os como exemplos a seguir pelos outros alunos. b) Se os alunos revelam uma conduta inapropriada (por exemplo, fazem barulho, interrompem a aula, chegam atrasados à aula, saem do seu lugar, estão incorrectamente sentados), deprecia-os e faz referência à conduta apropriada que os colegas (usualmente dos grupos mais favorecidos) costumam manifestar.
		Fronteiras esbatidas entre os aquisidores de diferente sexo, tendo os rapazes e as raparigas um estatuto relativamente semelhante nos contextos instrucional e regulador da aula: relações de poder aquisidor-aquisidor (quanto ao sexo) reguladas por Ci ⁻ .	A forma de comunicação entre os alunos de diferente sexo, baseia-se em padrões fluidos de referência e de relação que, esbatendo a semelhança dentro do mesmo sexo e a diferença entre os sexos, esbatem as relações de poder entre os alunos de diferente sexo: forma de comunicação entre rapazes e raparigas caracterizada, no contexto regulador da sala de aula, por regras hierárquicas de Bi ⁻ .		lhores para os piores), dizendo em voz alta o nome e a classificação obtida pelos diferentes alunos, ao mesmo tempo que elogia os melhores e deprecia os piores. f) Durante a correcção oral dos testes escritos, o professor lê as respostas dos alunos que produziram o texto adequado (identificando os alunos) e indica-as como exemplo para os restantes alunos; lê também respostas incorrectas (referindo os alunos que as deram) e aponta-as como um exemplo a não seguir pelos outros alunos. 2. Através de uma distribuição diferencial dos grupos de alunos na sala de aula e através da ausência de comunicação entre eles (particularmente no caso dos alunos de diferente grupo social e com diferente aproveitamento escolar), o professor promove um processo de aprendizagem que fomenta o isolamento e a competição entre os diferentes alunos. Assim: a) Os diferentes grupos de alunos ocupam lugares separados (à excepção dos alunos de diferente raça e de diferente sexo que ocupam uma mesma mesa) e nunca realizam actividades conjuntas de aprendizagem. b) As actividades de avaliação formativa ou sumativa (TPC, questões orais na aula, testes escritos) são realizadas isoladamente (no caso particular dos testes, os alunos da mesma mesa estão separados).

PRÁTICA INTERACCIONAL: CONTEXTO INSTRUCCIONAL ESPECÍFICO

Relações entre sujeitos

Professor-Aluno

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Reg	A selecção dos conteúdos (conhecimentos, capacidades cognitivas e socio-afectivas e actividades) presentes na aula é determinada pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por $C1^+$, quanto à selecção dos conteúdos.	A selecção dos conteúdos é relativamente centrada no aluno, cujos conteúdos são tidos em consideração (ficando implícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à selecção): selecção dos conteúdos regulada por $E1^-$.	Apesar dos conteúdos, que são objecto de ensino-aprendizagem, não serem totalmente explicitados aos alunos e apesar desses conteúdos traduzirem também a intervenção dos alunos, eles são condicionados pela selecção prévia do professor:	1. Os conteúdos que o professor valoriza, e que constituem o objecto de ensino-aprendizagem, são apenas globalmente explicitados aos alunos/turma: (a) No início do ano o professor apenas indica o tema global do ano e não faz referência às capacidades cognitivas (de aquisição e de utilização) e às capacidades socio-afectivas (obediência, respeito, participação, cooperação, iniciativa, espírito crítico, etc), nem às actividades (TPC, organização do caderno diário, trabalhos em grupo) que seleccionou; indica o livro adoptado como um dos livros que vão utilizar nas aulas. (b) No início de cada UE o professor apenas indica o tema e a(s) questão(ões) problemática(s) a explorar e no final de cada UE/aula não diz aos alunos para registarem os factos/subconceitos (relacionados com a disciplina de Ciências) que seleccionou.
	discursivas - Selecção			1. Os conceitos e factos/subconceitos seleccionados pelos alunos são condicionados pelo tema e pelas questões problemáticas colocadas pelo professor e ainda pelos livros e materiais experimentais dispostos na sala para utilização dos alunos. 2. As actividades livres realizadas pelos alunos são condicionadas pelo professor, através da colocação de questões abertas que tendem a orientar os alunos/grupos para actividades mais ajustadas à exploração dos conhecimentos por ele seleccionados. 3. As capacidades cognitivas exploradas pelos alunos, de acordo com as questões específicas das actividades que organizam, são condicionadas pelas questões problemáticas colocadas pelo professor e pela sua orientação na discussão geral ao nível da turma. 4. As capacidades socio-afectivas manifestadas pelos alunos, de acordo com a forma como se organizam dentro do grupo, são condicionadas pela orientação do professor ao nível dos grupos (apelando, por exemplo, para a colaboração de todos no trabalho que estão a realizar).	2. O professor estabelece uma selecção relativamente flexível, usando os conteúdos expressos pelos alunos: (a) No decurso das aulas usa, ele próprio, conhecimentos do dia-a-dia e de outras disciplinas para concretizar os assuntos transmitidos e os alunos indicam conhecimentos do dia-a-dia e de outras áreas do conhecimento académico para concretizarem as suas ideias. (b) No processo ensino-aprendizagem usa actividades que, sendo organizadas livremente pelos alunos, criam a possibilidade de diversidade na exploração dos temas por ele indicados. (c) No processo ensino-aprendizagem usa situações que requerem capacidades cognitivas de aquisição e de utilização e capacidades socio-afectivas de nível mais baixo e de nível mais elevado e que são exploradas pelos alunos, de acordo com as actividades livres por eles realizadas.

QUADRO S7

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Regras discursivas - Seleção	A selecção dos conteúdos (conhecimentos, capacidades cognitivas e socio-afectivas e actividades) presentes na aula é determinada pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por Ci^+ , quanto à selecção dos conteúdos.	A selecção dos conteúdos é fundamentalmente centrada no professor que tem, pontualmente, em consideração os conteúdos do aluno (ficando relativamente explícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à selecção): selecção dos conteúdos regulada por Ei^+ .	Para além dos conteúdos, que são objecto de ensino-aprendizagem, serem totalmente explicitados aos alunos, a intervenção dos alunos na selecção é pontual e apenas é utilizada para reformular alguns aspectos de menor na selecção previamente estabelecida pelo professor: 1. Os conceitos e factos/subconceitos indicados pelos alunos são condicionados pelos temas e questões problemáticas seleccionadas pelo professor e pelos conhecimentos expressos no livro adoptado. 2. As actividades realizadas pelos alunos (trabalhos em grupo ou de debate) são actividades seleccionadas pelo professor e, por isso, as questões colocadas orientam directamente os alunos/grupos para os conhecimentos por ele seleccionados. 3. As capacidades cognitivas e socio-afectivas manifestadas pelos alunos são condicionadas pela selecção do professor, através das questões expressas nas tarefas de grupo e nos debates ao nível da turma.	1. Os conteúdos que o professor valoriza, e que constituem o objecto de ensino-aprendizagem, são totalmente explicitados aos alunos/turma: (a) No início do ano o professor indica o tema global e o esquema conceptual do ano, as capacidades cognitivas (de aquisição e de utilização), as capacidades socio-afectivas (obediência, respeito, participação, cooperação, iniciativa, espírito crítico) e as actividades (TPC, organização do caderno diário, trabalhos em grupo) que seleccionou; indica o livro adoptado como aquele que vão fundamentalmente utilizar nas aulas. (b) No início de cada UE o professor indica o tema e a(s) questão(ões) problemática(s) a explorar e no final da UE manda registar o esquema conceptual; no final de cada aula diz aos alunos para registarem os conceitos e os factos/subconceitos (relacionados com a disciplina de Ciências) que seleccionou. 2. O professor estabelece uma selecção pouco fixa, usando por vezes os conteúdos expressos pelos alunos: (a) No decurso das aulas usa, ele próprio, conhecimentos do dia-a-dia e de outras disciplinas para concretizar ideias transmitidas e discute com os alunos os conhecimentos do dia-a-dia e de outras áreas do conhecimento académico indicados pelos alunos. (b) No processo ensino-aprendizagem usa, por vezes, actividades realizadas pelos alunos (por exemplo, trabalhos experimentais em grupo e diálogos horizontais ao nível da turma) e discute com os alunos a realização dessas actividades; discute também a realização do TPC e a organização do caderno diário. (c) No processo ensino-aprendizagem usa situações que requerem capacidades cognitivas (de aquisição e utilização) e capacidades socio-afectivas (de nível mais baixo e de

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROEISSOBALENO	REGRA				nível mais elevado) e que são exploradas de acordo com a intervenção dos alunos na discussão das questões expressas em fichas de trabalho (organizadas pelo professor) e nos debates ao nível da turma (orientados pelo professor).
	DISCURSIVAS - SELECÇÃO				

QUADRO S8 (cont.)

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO	PROFESSOR/ALUNO	A selecção dos conteúdos (conhecimentos, capacidades cognitivas e socio-afectivas e actividades) presentes na aula é determinada pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por Ci ⁺ , quanto à selecção dos conteúdos.	A selecção dos conteúdos é exclusivamente centrada no professor que nunca tem em consideração os conteúdos do aluno (ficando explícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à selecção): selecção dos conteúdos regulada por E1 ⁺⁺ .	<p>Para além dos conteúdos, que são objecto de ensino-aprendizagem, serem totalmente explicitados aos alunos, estes nunca intervêm na selecção previamente estabelecida pelo professor:</p> <p>1. Os conceitos e factos/subconceitos são exclusivamente determinados pelos temas e esquemas conceptuais seleccionados pelo professor e dizem unicamente respeito aos conhecimentos da disciplina de Ciências.</p> <p>2. As actividades da aula são exclusivamente realizadas pelo professor e dizem unicamente respeito a actividades relacionadas com os conhecimentos da disciplina de Ciências.</p> <p>3. As capacidades cognitivas e socio-afectivas são exploradas pelo professor e baseiam-se unicamente nas relações por ele seleccionadas.</p>	<p>1. Os conteúdos que o professor valoriza, e que constituem o objecto de ensino-aprendizagem, são totalmente explicitados aos alunos/turma:</p> <p>(a) No início do ano o professor indica o tema global e o esquema conceptual do ano, as capacidades cognitivas (de aquisição e de utilização), as capacidades socio-afectivas (obediência e respeito) e as actividades (TPC e organização do caderno diário) que seleccionou; indica o livro adoptado como o único que vai utilizar nas aulas.</p> <p>(b) No início de cada UE o professor indica os respectivos tema e esquema conceptual e no final de cada UE/aula manda registar no caderno diário os conceitos e os factos/subconceitos (relacionados com a disciplina de Ciências) que seleccionou.</p> <p>2. O professor estabelece uma selecção fixa, nunca usando os conteúdos expressos pelos alunos:</p> <p>(a) No decurso das aulas nunca usa conhecimentos do dia-a-dia e de outras disciplinas para concretizar as ideias transmitidas e não dá possibilidade aos alunos de indicarem conhecimentos do dia-a-dia e de outras áreas do conhecimento académico.</p> <p>(b) No processo ensino-aprendizagem nunca usa actividades realizadas pelos alunos (os trabalhos experimentais são apenas realizados pelo professor e os assuntos são expostos por ele); a realização do TPC e a organização do caderno diário é indicada directamente pelo professor.</p> <p>(c) No processo ensino-aprendizagem usa situações que requerem capacidades cognitivas (de aquisição e utilização) e capacidades socio-afectivas (apenas de nível mais baixo) e que são exploradas de acordo com a sua orientação, ao nível da transmissão dos assuntos.</p>

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I	N	T	E	R	A
INTERACÇÃO PROFESSOR / ALUNO		Regras discursivas - Sequência			
		A sequência dos conhecimentos e das actividades presentes na aula é determinada pelo professor: relações de poder professor - aluno reguladas por Ci^+ , quanto à sequência da aprendizagem.	A sequência dos conteúdos é relativamente centrada no aluno, cuja progressão na aprendizagem é tida em consideração (ficando implícitas as relações de poder professor - aluno, quanto à sequência): sequência da aprendizagem regulada por Ei^- .	Se bem que a sequência dos conhecimentos e das actividades dentro do trabalho em grupo seja definida pelos alunos, ela é condicionada pela sequência global do ano/UE estabelecida pelo professor: 1. A organização dos conhecimentos nas actividades livres é condicionada pelo professor, através da colocação de questões abertas que tendem a orientar os alunos/grupos para a sequência por ele estabelecida (factos -> conceitos -> esquema conceptual da UE). 2. A sequência utilizada pelos alunos, na apresentação e discussão dos trabalhos realizados em grupo, é condicionada pelo professor através da sua orientação na discussão geral ao nível da turma e que é determinada pela sequência da UE por ele estabelecida (tema/subtema da UE -> conceitos -> esquema conceptual da UE).	1. O professor apenas explicita aos alunos/turma a sequência global do ano quanto aos conhecimentos e actividades, mas não explicita as sequências que serão utilizadas no decurso das UEs/aulas que ficam, dentro de certos limites, ao critério dos alunos: (a) No início do ano diz como estão organizados globalmente os conhecimentos (em temas/subtemas e em amplas ideias integradoras - esquemas conceptuais) e indica a sequência dos conhecimentos ao longo do ano (tema global do ano -> temas das UEs -> esquemas conceptuais das UEs -> esquema conceptual do ano) e a sequência dentro de cada UE (tema/subtema da UE -> conceitos -> esquema conceptual da UE); diz ainda que a sequência dos conhecimentos nas aulas depende dos alunos, de acordo com as actividades livres por eles organizadas. (b) No início do ano diz como estão organizadas globalmente as actividades do ano/período escolar (apresentação do tema global do ano -> exploração das UEs -> discussão da avaliação final dos alunos); não indica a sequência das actividades dentro de cada UE (apresentação do tema/subtema da UE -> colocação de questões problemáticas -> realização de actividades livres -> discussão dos trabalhos -> construção de conclusões/sínteses -> construção do esquema conceptual -> resolução de problemas de aplicação -> realização do teste escrito -> entrega e autocorreção dos testes); não indica a sequência das actividades da aula (desenvolvimento das actividades livres -> discussão do sumário). 2. O professor estabelece uma sequência relativamente flexível, atendendo em parte à progressão de aprendizagem dos alunos/grupos: (a) No decurso das aulas promove actividades livres, ao nível dos grupos de alunos,

QUADRO S10

		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
PP1		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Regras discursivas - Sequência				dentro das quais eles estabelecem a ordem dos conhecimentos e das actividades específicas que vão seguir no desenvolvimento do seu trabalho em grupo. (b) Ao nível da discussão geral dos trabalhos usa, dentro dos limites estabelecidos para a sequência global do ano/UE, a ordem seguida pelos alunos na realização e apresentação dos seus trabalhos.

QUADRO S10 (cont.)

		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
PP2		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I N T E R A C Ç A O P R O F E S S O R / A L U N O	R e g r a s d i s c u r s i v a s - S e q u ê n c i a	A sequência dos conhecimentos e das actividades presentes na aula é determinada pelo professor: relações de poder professor - aluno reguladas por Ci ⁺ , quanto à sequência da aprendizagem.	A sequência dos conteúdos é fundamentalmente centrada no professor que tem, pontualmente, em consideração a progressão de aprendizagem do aluno (ficando relativamente explícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à sequência): sequência da aprendizagem regulada por Bi ⁺ .	Para além do facto do professor explicitar a sequência dos conhecimentos e das actividades estabelecidas para o ano, UEs e aulas, a ordem definida pelos alunos é pontual e apenas utilizada para ajustar a sua intervenção à sequência do professor: 1. A ordem seguida pelos alunos/grupos na realização das questões colocadas pelo professor (em fichas de trabalho) é condicionada pela sequência dos conhecimentos estabelecida pelo professor ao nível da aula (factos -> conceitos). 2. A ordem utilizada durante as discussões gerais (sobre os trabalhos em grupo ou relacionadas com debates promovidos pelo professor) é condicionada pela sequência global estabelecida pelo professor e que depende do tipo de estratégia por ele seleccionada (de tipo indutivo ou de tipo hipotético-dedutivo).	1. O professor explicita aos alunos/turma a sequência global do ano, a sequência dentro das UEs e a sequência dentro das aulas, quanto aos conhecimentos e às actividades: (a) No início do ano diz como estão organizados globalmente os conhecimentos (em temas/subtemas e em amplas ideias integradoras - esquemas conceptuais) e indica a sequência dos conhecimentos ao longo do ano (tema global do ano -> temas das UEs -> esquemas conceptuais das UEs -> esquema conceptual do ano); indica ainda a sequência das actividades ao longo do ano/período escolar (apresentação do tema global do ano-> exploração dos conhecimentos organizados em UEs -> discussão da avaliação final dos alunos). (b) No início de cada UE indica a sequência dos conhecimentos ao longo da UE (tema/subtema da UE -> conceitos -> esquema conceptual da UE) e a sequência das actividades a desenvolver na UE (apresentação do tema/subtema da UE -> realização de actividades diversas, segundo uma sequência variada -> discussão das conclusões/sínteses da UE -> registo dos conceitos fundamentais e do esquema conceptual da UE -> apresentação e resolução de problemas de aplicação -> entrega e discussão dos objectivos -> realização do teste escrito -> entrega e discussão da correcção dos testes). (c) No início de cada aula, indica a sequência dos conhecimentos na aula (factos -> conceitos) e a sequência das actividades da aula (discussão do TPC e articulação com os assuntos da aula anterior -> desenvolvimento da actividade seleccionada -> discussão e registo das ideias fundamentais da aula -> discussão e registo do sumário -> indicação do TPC). 2. O professor estabelece uma sequência pouco fixa, atendendo pontualmente à progressão de aprendizagem dos alunos/grupos:

QUADRO S11

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I	N	T	E	R	A
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO					<p>(a) Na realização das actividades de grupo, os alunos podem alterar a ordem das questões colocadas pelo professor nas fichas de trabalho.</p> <p>(b) Na discussão geral ao nível da turma (debates ou discussões dos trabalhos realizados em grupo) o professor altera a ordem das questões, de acordo com as intervenções dos alunos.</p>

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I	R	A sequência dos conhecimentos e das actividades presentes na aula é determinada pelo professor: relações de poder professor - aluno reguladas por C1 ⁺ , quanto à sequência da aprendizagem.	A sequência dos conteúdos é exclusivamente centrada no professor que nunca tem em consideração a progressão de aprendizagem do aluno (ficando explícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à sequência): sequência da aprendizagem regulada por E1 ⁺⁺ .	<p>Para além do facto do professor explicitar a sequência dos conhecimentos e das actividades para o ano, UEs e aulas, a ordem estabelecida nunca é alterada pelos alunos:</p> <p>1. A sequência dos conhecimentos é exclusivamente condicionada pelo processo de transmissão privilegiado pelo professor (processo de tipo fundamentalmente dedutivo) e traduz a ordem que ele previamente estabeleceu, com base no livro adoptado.</p> <p>2. A sequência das actividades usada pelo professor é exclusivamente condicionada pela organização global que ele estabeleceu para o ano/UEs/aulas.</p>	<p>1. O professor explicita aos alunos/turma a sequência global do ano, a sequência dentro das UEs e a sequência dentro das aulas, quanto aos conhecimentos e às actividades:</p> <p>(a) No início do ano diz como estão organizados globalmente os conhecimentos (em temas/subtemas e em amplas ideias integradoras - esquemas conceptuais) e indica a sequência dos conhecimentos ao longo do ano (tema global do ano e respectivo esquema conceptual -> temas das UEs e respectivos esquemas conceptuais -> tema do ano e respectivo esquema conceptual); indica ainda a sequência das actividades ao longo do ano/período escolar (apresentação do tema global do ano e do respectivo esquema conceptual -> exposição dos conhecimentos organizados em UEs -> indicação da avaliação final dos alunos).</p> <p>(b) No início de cada UE indica a sequência dos conhecimentos ao longo da UE (tema/subtema da UE e respectivo esquema conceptual -> conceitos -> esquema conceptual da UE) e a sequência das actividades a desenvolver na UE (apresentação do tema/subtema da UE e respectivo esquema conceptual -> exposição dos conhecimentos relacionados com o tema/subtema da UE -> indicação e registo das conclusões/sínteses da UE -> esclarecimento de dúvidas -> verificação dos conhecimentos -> apresentação e resolução de problemas de aplicação -> entrega e explicação dos objectivos da UE -> realização do teste escrito -> entrega e correcção dos testes).</p> <p>(c) No início de cada aula indica a sequência dos conhecimentos na aula (conceitos -> factos -> conceitos) e a sequência das actividades da aula (correcção do TPC e articulação com os assuntos da aula anterior -> exposição dos conhecimentos relacionados com o assunto da aula -> indicação e registo das ideias fundamentais da aula -> esclarecimento de dúvidas sobre os assuntos da aula -> verificação dos conhecimentos da</p>
	g r a s d i s c u r s i v a s - S e q u ê n c i a				

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO	PROFESSOR/ALUNO				<p>aula -> apresentação e explicação de problemas de aplicação, quando oportuno -> indicação e registo do sumário e do TPC).</p> <p>2. O professor estabelece uma sequência fixa, nunca atendendo à progressão da aprendizagem dos alunos:</p> <p>(a) Não promove actividades a serem realizadas na aula pelos alunos, impedindo, desta forma, a sua intervenção na sequência dos conhecimentos e das actividades previamente estabelecidas.</p> <p>(b) Sempre que o aluno interrompe a aula, alterando a ordem previamente estabelecida, o professor "recorda" que não é a altura própria para tal intervenção (por exemplo, os alunos só podem colocar dúvidas, depois do professor ter acabado de expôr).</p>

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Regras discursivas - Ritmagem	A ritmagem (i.e., o tempo dedicado à aprendizagem dos conhecimentos e à realização das actividades) é determinada pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por $C1^+$, quanto ao ritmo de aprendizagem.	A ritmagem estabelecida na aula é relativamente centrada no aluno, cujo ritmo próprio de aprendizagem é tido em consideração (ficando implícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à ritmagem): ritmo de aprendizagem regulado por $E1^-$.	<p>Apesar do ritmo de aprendizagem dos conhecimentos e da realização das actividades não ser especificamente indicado pelo professor e apesar desse ritmo traduzir, de uma forma geral, o tempo requerido pelos alunos, ele é condicionado pelos limites de tempo estabelecidos pelo professor:</p> <p>1. O ritmo de aprendizagem dos conhecimentos requerido pelos alunos é não só condicionado pelo número global de aulas previstas para o período/ano, como é em grande parte condicionado pela planificação trimestral e anual efectuada pelo professor.</p> <p>2. O tempo destinado à realização das actividades livres e às discussões gerais ao nível da turma é condicionado pela orientação do professor, junto dos alunos, durante a realização e a apresentação/discussão dos trabalhos em grupo.</p>	<p>1. O professor não explicita aos alunos/turma o tempo que vai ser utilizado na aprendizagem dos conhecimentos e na realização das actividades:</p> <p>(a) No início do ano não indica o tempo que vai dedicar a cada UE.</p> <p>(b) No decurso das aulas não indica o tempo que os alunos/grupos têm para realizar as actividades.</p> <p>2. O professor estabelece um ritmo relativamente fraco, atendendo, de uma forma geral, ao tempo de aprendizagem requerido pelos alunos/grupos:</p> <p>(a) No decurso das aulas, e particularmente durante a realização das actividades livres pelos alunos/grupos, não especifica limites de tempo e atende às necessidades de cada grupo, dando, em princípio, o tempo que os alunos necessitam.</p> <p>(b) Através das discussões intra-grupo e inter-grupo de todas as actividades da aula e da correcção dos testes escritos, amplia o tempo de aprendizagem dos conhecimentos requerido pelos alunos.</p> <p>(c) Estimula os alunos a darem continuidade aos trabalhos livres fora do tempo de aula, promovendo, por vezes, sessões de orientação desses trabalhos fora da aula (o que amplia o período de tempo destinado à realização das actividades).</p> <p>(d) Através do recurso sistemático aos conhecimentos anteriormente transmitidos (durante a discussão das conclusões/sínteses dos novos temas), amplia o tempo de aprendizagem dos diferentes conhecimentos.</p>

QUADRO S13

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I N T E R A C Ç Ã O P R O F E S S O R / A L U N O	R e g r a s d i s c u r s i v a s - R i t m a g e m	A ritmagem (i.e., o tempo dedicado à aprendizagem dos conhecimentos e à realização das actividades) é determinada pelo professor: relações de poder professor - aluno reguladas por C1 ⁺ , quanto ao ritmo de aprendizagem.	A ritmagem estabelecida na aula é fundamentalmente centrada no professor que, no entanto, tem por vezes em consideração o ritmo próprio do aluno (ficando relativamente explícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à ritmagem): ritmo de aprendizagem regulado por E1 ⁺ .	Para além do facto do professor especificar o tempo a ser globalmente utilizado na aprendizagem dos conhecimentos e na realização das actividades, o ritmo requerido pelos alunos apenas é considerado desde que não altere os limites de tempo estabelecidos previamente pelo professor: 1. O ritmo de aprendizagem dos conhecimentos requerido pelos alunos é não só condicionado pelo número global de aulas previstas por semana/período/ano, como é em grande parte condicionado pela planificação lectiva, semanal, trimestral e anual do professor. 2. O tempo destinado à realização dos trabalhos em grupo e às discussões gerais ao nível da turma é condicionado pelo professor, através da forma como planifica as actividades dos alunos e da forma como orienta as discussões.	1. O professor explicita aos alunos/turma o tempo que vai ser globalmente utilizado na aprendizagem dos conhecimentos e na realização das actividades: (a) No início do ano indica o tempo que vai dedicar a cada UE. (b) No decurso das aulas indica o tempo que os alunos têm para realizar as actividades. 2. O professor estabelece um ritmo pouco forte, atendendo pontualmente ao tempo de aprendizagem requerido pelos alunos/grupos: (a) Embora havendo limites de tempo para a realização das actividades em grupo, negocia com os alunos o tempo que necessitam, ajustando, por vezes, o ritmo que estabeleceu ao ritmo da maioria dos grupos. (b) Através das discussões intra-grupo e inter-grupo de algumas actividades da aula e da discussão da correcção dos testes escritos, amplia um pouco o tempo de aprendizagem dos conhecimentos requerido pelos alunos. (c) Através do pedido de tarefas a realizar em casa (para conclusão ou extensão das actividades iniciadas na aula), amplia o tempo de aprendizagem dos alunos. (d) Através do recurso sistemático aos conhecimentos anteriormente transmitidos (durante a discussão das conclusões/sínteses dos novos temas), amplia o tempo de aprendizagem dos diferentes conhecimentos.

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Regras discursivas	A ritmagem (i.e., o tempo dedicado à aprendizagem dos conhecimentos e à realização das actividades) é determinada pelo professor: relações de poder professor - aluno reguladas por C1 ⁺ , quanto ao ritmo de aprendizagem.	A ritmagem estabelecida na aula é quase exclusivamente centrada no professor que não tem, praticamente, em consideração o ritmo próprio do aluno (ficando explícitas as relações de poder professor-aluno, quanto à ritmagem): ritmo de aprendizagem regulado por E1 ⁺⁺ .	Para além do facto do professor especificar o tempo a ser globalmente utilizado na aprendizagem dos conhecimentos e na realização das actividades, o ritmo por ele estabelecido não é alterado pelos alunos: 1. O ritmo de aprendizagem dos conhecimentos requerido pelos alunos é não só limitado pelo número global de aulas previstas por semana/período/ano, como é exclusivamente condicionado pela planificação lectiva, semanal, trimestral e anual do professor. 2. O tempo destinado à realização das actividades da aula é em grande parte condicionado pelo tempo previamente estabelecido pelo professor, traduzindo a forma como os diferentes passos da aula estão organizados.	1. O professor explicita aos alunos/turma o tempo que vai ser utilizado na aprendizagem dos conhecimentos e na realização das actividades: (a) No início do ano indica o tempo que vai dedicar a cada UE. (b) No decurso das aulas indica o tempo que os alunos têm para realizar as actividades solicitadas. 2. O professor estabelece um ritmo forte, não atendendo de uma maneira geral ao tempo de aprendizagem requerido pelos alunos: (a) Quando expõe os assuntos da aula segue o tempo que previamente estabeleceu, não criando situações de intervenção dos alunos. (b) Quando, no fim da aula, esclarece dúvidas ou verifica os conhecimentos dá um tempo reduzido à intervenção dos alunos, ajustando o ritmo de cada aluno ao tempo que previamente estabeleceu. (c) Embora amplie um pouco o tempo de aprendizagem dos conhecimentos da aula (através da criação de um espaço para esclarecimento de dúvidas e através da marcação de TPC sobre os assuntos da aula) esse tempo fica, por outro lado, reduzido pelo facto do professor verificar os conhecimentos no fim da aula (antes de os alunos terem tido tempo suficiente para assimilar esses conhecimentos). (d) Embora, durante a apresentação/exposição dos novos temas recorra sistematicamente aos conhecimentos previamente transmitidos (ampliando o tempo de aprendizagem dos diferentes conhecimentos), a ausência de discussões intra-grupo e inter-grupo torna aquele tempo de aprendizagem mais reduzido.

QUADRO S15

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I N T E R A C Ç Ã O P R O F E S S O R / A L U N O	R e g r a s d i s c u r s i v a s - C r i t é r i o s	Os critérios de avaliação (tipo de avaliação, objectivos, forma de produção textual e forma de classificação) são determinados pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por Ci*, quanto aos critérios de avaliação.	Os critérios de avaliação estabelecidos na aula são relativamente centrados no aluno, cujos critérios são tidos por vezes em consideração (ficando implícitas as relações de poder professor - aluno, quanto aos critérios de avaliação): critérios regulados por E1*.	Apesar dos critérios de avaliação não serem explicitados aos alunos e apesar de traduzirem, em parte, os critérios dos alunos, eles são condicionados pelos critérios previamente estabelecidos pelo professor: 1. Os objectivos indicados pelos alunos são condicionados pelo professor, através da orientação da sua discussão ao nível da turma. 2. O texto produzido pelos alunos no decurso das actividades livres e como resposta a questões orais colocadas pelo professor é condicionado pelo texto do professor, mediante o confronto e crítica que desenvolve entre os diferentes textos discutidos ao nível da turma. 3. A auto-avaliação dos testes é não só condicionada pelas respostas possíveis elaboradas pelo professor (que apresenta numa folha distribuída aos alunos), como é posteriormente confrontada com a sua avaliação prévia (em termos de cada questão e da globalidade do teste); embora o professor aceite vários critérios de atribuição da cotação total de cada questão do teste e embora aceite vários tipos de resposta (para a mesma questão), a nota global do teste resultará muito mais da sua argumentação do que da argumentação dos alunos. 4. A classificação dos alunos (no período e no ano) é condicionada pela nota do professor, através do confronto entre essa nota e a nota atribuída pelos alunos, numa discussão geral orientada pelo professor.	1. O professor não explicita aos alunos/turma os critérios de avaliação que vão ser utilizados: (a) No início do ano diz aos alunos que a avaliação incluirá todo o trabalho por eles realizado, mascarando o facto de que os alunos serão fundamentalmente avaliados através de testes escritos (2 por período), de questões orais e relativamente ao trabalho no grupo/turma e à forma como organizam o caderno diário. (b) No final de cada UE não elabora qualquer lista de objectivos (não indicando que, dentro do domínio cognitivo, 60% dos objectivos a avaliar dizem respeito às capacidades de aquisição (A) e 40% às capacidades de utilização (U) e não indicando também que as capacidades socio-afectivas a avaliar dizem fundamentalmente respeito às capacidades de nível mais elevado); não indica ainda o texto que pretende relativamente a cada uma das capacidades (incluindo o significado de A e de U). (c) No decurso das aulas (durante a realização/apresentação das actividades livres e na correcção dos testes escritos) não explicita o texto que pretende relativamente a cada situação apresentada (aceitando, dentro de certos limites, os textos produzidos pelos diferentes alunos/grupos); não indica também a forma que considera adequada na organização do caderno diário. (d) Na classificação dos testes escritos apenas explicita a cotação total que atribuiu a cada uma das questões do teste, não explicitando a cotação que atribuiu ao conjunto das questões A e ao conjunto das questões U e não indicando também quais as questões que dizem respeito às capacidades A e quais as que dizem respeito às capacidades U; no teste dos alunos não explicita a valorização por eles obtida em cada uma das questões, no conjunto das questões A e das questões U e na globalidade do teste.

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I N T E R A C Ç Ã O P R E S E N Ç A A L U N G	R				(e) No final de cada período escolar e no final do ano não indica que a classificação, a atribuir a cada aluno, se baseia igualmente nos conhecimentos adquiridos e nas actividades por eles realizadas (forma de participação no grupo/turma e de organização do caderno diário), não referindo que a ênfase atribuída na classificação resulta de 50% de valorização nas capacidades cognitivas e de 50% de valorização nas capacidades socio-afectivas).
	e				2. O professor estabelece critérios de avaliação relativamente flexíveis,atendendo em parte aos critérios múltiplos dos alunos:
	g				(a) No final de cada UE promove uma discussão inter-grupos sobre os objectivos da UE, de forma a que os alunos estabeleçam os objectivos a avaliar.
	r				(b) No decurso das aulas (durante a realização das actividades livres e sua apresentação à turma e sempre que os alunos respondem oralmente a perguntas feitas por ele) põe à discussão o texto produzido pelos alunos, aceitando, dentro de certos limites, qualquer dos textos apresentados.
	a				(c) Na correcção dos testes escritos promove actividades de auto e hetero-avaliação, entregando juntamente com os testes (onde apenas assinala à margem de cada resposta "certo/errado", "completo/incompleto") uma folha com respostas possíveis a cada questão e uma matriz de classificação com a cotação total (e não parcial) que atribuiu a cada uma das perguntas; na discussão da classificação dos testes aceita, dentro de certos limites, as opiniões resultantes da auto e hetero-avaliação realizadas pelos alunos em grupo.
	s				(d) No final de cada período escolar e no final do ano, promove a auto e hetero-avaliação do trabalho dos alunos, pedindo aos grupos que discutam as notas a atribuir a cada aluno.
	c				
	r				
	e				
	s				
	e				
	c				
	r				
	i				

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA		
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)	
I	N	T	E	R	A	
						g
r		a	s	d	i	
a						
s		c	u	r	s	
i						
v		r	i	v	a	
-						
C		r	i	t	é	
r						
i		t	r	i	o	
o						
r		s	e	s	e	
s						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n	o	s	e	
N						
O		s	e	s	e	
S						
O		r	a	l	u	
R						
A		n	o	s	e	
L						
U		n				

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR / ALUNO	Regras discursivas - Critérios				<p>questões U e na globalidade do teste.</p> <p>(e) No final de cada período escolar e no final do ano indica que a classificação, a atribuir a cada aluno, se baseia fundamentalmente nos conhecimentos adquiridos e, em parte, nas actividades por eles realizadas (TPC, forma de participação no grupo/turma e de organização do caderno diário); não refere, contudo, a ênfase que atribui, na classificação dos alunos, às diferentes capacidades (70% de valorização nas capacidades cognitivas e 30% de valorização nas capacidades socio-afectivas).</p> <p>2. O professor estabelece critérios de avaliação pouco fixos, atendendo pontualmente aos critérios múltiplos dos alunos:</p> <p>(a) No final de cada UE promove uma discussão sobre os objectivos que estabeleceu e altera (em aspectos de pormenor) a lista inicial, de acordo com os objectivos indicados pelos alunos.</p> <p>(b) No decurso das aulas e durante a realização das actividades discute os textos produzidos pelos alunos, de forma a reformulá-los de acordo com o texto legítimo.</p> <p>(c) Na correcção dos testes escritos promove a sua discussão, entregando juntamente com o teste de cada aluno, a respectiva matriz de classificação (onde assinala a cotação total e parcial que atribuiu a cada questão, as cotações atribuídas às respostas do aluno e indicações que chamam a atenção para o que falta nos respectivos textos); durante a discussão da correcção dos testes aceita alterações, em aspectos de pormenor, ao texto que considera correcto e, por vezes, reformula com base na opinião dos alunos a classificação que previamente havia atribuído.</p> <p>(d) No final de cada período e no final do ano, promove uma discussão intra-grupos e inter-grupos sobre a nota a atribuir aos alunos, a qual é também baseada na auto e hetero-avaliação feita pelos alunos (de a-</p>

QUADRO S17 (cont.)

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO	PROFESSOR/ALUNO				cordo com uma ficha previamente esquematizada pelo professor).

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I N T E R A C Ç Ã O P R O F E S S O R E A L U N O	R e g r a s d i s c u r s i v a s - C r i t é r i o s	Os critérios de avaliação (tipo de avaliação, objectivos, forma de produção textual e forma de classificação) são determinados pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por Ci ⁺ , quanto aos critérios de avaliação.	Os critérios de avaliação estabelecidos na aula são exclusivamente centrados no professor que nunca tem em consideração os critérios do aluno (ficando explícitas as relações de poder professor-aluno, quanto aos critérios de avaliação): critérios regulados por Bi ⁺⁺ .	Para além dos critérios de avaliação serem explicitados aos alunos, estes nunca intervem no seu estabelecimento: 1. Os objectivos a avaliar são exclusivamente determinados pelos conteúdos (conhecimentos, capacidades e actividades) estabelecidos pelo professor. 2. O texto requerido pelo professor é exclusivamente determinado pelo texto legitimado na escola e expresso no discurso da transmissão (quer ao nível da exposição na aula, quer ao nível do texto contido no livro). 3. A avaliação dos testes é exclusivamente determinada pela cotação atribuída pelo professor às diferentes questões, a qual traduz a ênfase dada aos diferentes objectivos no processo de transmissão. 4. A classificação dos alunos (em cada período e no ano) reflecte exclusivamente a nota atribuída pelo professor.	1. O professor explicita aos alunos/turma os critérios de avaliação que vão ser utilizados: (a) No início do ano diz aos alunos que eles serão avaliados através de testes escritos (2 por período), de questões orais nas aulas e relativamente ao seu trabalho na aula, à forma de organização do caderno diário e à realização do TPC. (b) No final de cada UE entrega uma lista de objectivos (que inclui capacidades cognitivas e socio-afectivas), indicando que, dentro do domínio cognitivo, 60% dos objectivos a avaliar dizem respeito às capacidades de aquisição (A) e 40% às capacidades de utilização (U) e que as capacidades socio-afectivas de nível baixo também serão avaliadas; quando entrega a lista de objectivos, indica o texto que pretende relativamente a cada uma das capacidades (incluindo o significado de A e de U). (c) No decurso das aulas (durante a realização das actividades e durante a correcção dos testes escritos e das respostas orais) explicita o texto que considera legítimo relativamente a cada situação apresentada e pede aos alunos para registarem o texto pretendido; indica também a forma que considera adequada na organização do caderno diário. (d) Na classificação dos testes escritos explicita a cotação (total e parcial) que atribuiu a cada uma das questões do teste e a cotação que atribuiu ao conjunto das questões A e ao conjunto das questões U, indicando também quais as questões que dizem respeito às capacidades A e as que dizem respeito às capacidades U; no teste dos alunos explicita ainda as valorizações por eles obtidas em cada uma das questões, no conjunto das questões A e no conjunto das questões U e na globalidade do teste. (e) No final de cada período escolar e no

PP3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Regras discursivas				<p>final do ano indica que a classificação, a atribuir a cada aluno, se baseia fundamentalmente nos conhecimentos adquiridos e também, em parte, nas actividades por eles realizadas (TPC, forma de participação na aula e de organização do caderno diário); não refere, no entanto, a ênfase que atribui, na classificação dos alunos, às diferentes capacidades (90% de valorização nas capacidades cognitivas e 10% de valorização nas capacidades socio-afectivas).</p> <p>2. O professor estabelece critérios de avaliação fixos, nunca atendendo aos critérios múltiplos dos alunos:</p> <p>(a) No final de cada UE não promove a discussão dos objectivos que estabeleceu, não dando possibilidade aos alunos de intervir no estabelecimento dos objectivos a avaliar.</p> <p>(b) No decurso das aulas (quando esclarece dúvidas ou quando verifica conhecimentos) não dá a possibilidade dos alunos discutirem o texto por eles produzido, dado que só aceita as respostas que reflectem o texto considerado legítimo.</p> <p>(c) Na correcção dos testes escritos não promove o confronto entre as várias respostas dadas pelos alunos às mesmas questões, dado que se limita a mandar registar, para cada questão, a resposta que considera correcta; além disso, a ausência de chamadas de atenção no teste para o que falta nas diferentes respostas de cada aluno (o professor apenas assinala "certo/errado", "completo/incompleto"), impede o confronto directo dos alunos entre os seus textos e o texto do professor.</p> <p>(d) Na atribuição das notas (no final do período e no final do ano), não promove qualquer discussão, impedindo os alunos de confrontarem as notas que julgariam merecer com as notas estabelecidas pelo professor.</p>
	Critérios				

QUADRO S18 (cont.)

PRÁTICA INTERACCIONAL: CONTEXTO REGULADOR ESPECÍFICO

Relações entre sujeitos

Professor-Aluno

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Regras hierárquicas	As normas de conduta social na sala de aula são determinadas pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por Ci^+ , quanto às normas de conduta na aula.	As normas de conduta social são reguladas fundamentalmente através de modalidades de tipo inter-pessoal (ficando implícitas as relações de poder professor/aluno, quanto às normas de conduta na aula): regras hierárquicas caracterizadas por Ei^{++} .	1. Apesar do professor não explicitar as regras que regulam a conduta social dos alunos, as normas presentes na sala de aula são condicionadas pelos padrões de autoridade que caracterizam a estrutura hierárquica das relações professor/aluno. 2. Apesar do professor ter em consideração os atributos particulares dos alunos no estabelecimento das normas de conduta social, estas são condicionadas pela ordem, relação e identidade valorizadas pelo professor/escola (e pela sociedade em geral).	1. O professor estabelece normas de conduta social flexíveis e não explicita aos alunos as regras que regulam a sua conduta na aula. Assim, não indica, por exemplo: (a) As regras quanto à movimentação espacial dos alunos na aula. (b) As regras quanto à postura dos alunos na aula. (c) Os limites de entrada dos alunos na aula. (d) As regras quanto à forma de comunicação dos alunos com o professor. (e) As regras quanto à forma de intervenção dos alunos nas discussões/trabalhos da aula. 2. O professor tem, de um modo geral, em consideração os atributos particulares dos alunos quanto às normas de conduta na aula, usando fundamentalmente apelos pessoais, sempre que os alunos alterem os limites da ordem por ele valorizada. Assim, por exemplo: (a) Quando um aluno se levanta constantemente do lugar, pergunta-lhe primeiro o que é que se passa e faz-lhe ver que assim está a perturbar a aula e o seu próprio trabalho. (b) Se um aluno tem os pés em cima da mesa diz-lhe, por exemplo, que dessa forma está a incomodar os colegas do grupo; se no Inverno, um aluno mantém as luvas calçadas durante a aula, começa por inteirar-se se há alguma razão pessoal para esse facto e, se não houver, diz-lhe, por exemplo, que ele também tem as mãos geladas mas que não põe as luvas porque não dá jeito fazer trabalhos com elas calçadas. (c) Sempre que um aluno chega tarde à aula, diz-lhe por exemplo, "Já viste que assim vais fazer com que eu tenha de repetir o que já tinha dito aos teus colegas? E eu já dei hoje tantas aulas!"

QUADRO S19

PP1		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO	PROFESSOR/ALUNO				<p>(d) Se um aluno se lhe dirige com pouco respeito, diz-lhe, por exemplo, "Já reparaste que eu nunca te trato dessa maneira? Se quiseses que eu te trate bem, também deves fazer o mesmo".</p> <p>(e) Sempre que um aluno interrompe inopertunamente uma discussão na aula, diz-lhe, por exemplo, "Se continuas a interromper, não conseguimos chegar a uma conclusão".</p>

QUADRO S19 (cont.)

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
I	N	As normas de conduta social na sala de aula são determinadas pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por C1 ⁺ , quanto às normas de conduta na aula.	As normas de conduta social são reguladas através de modalidades de tipo inter-pessoal conjugadas, por vezes, com modalidades de tipo posicional (ficando relativamente implícitas as relações de poder professor/aluno, quanto às normas de conduta na aula): regras hierárquicas caracterizadas por E1 ⁻ .	1. Para além do professor explicitar as regras que regulam a conduta social dos alunos, as normas presentes na sala de aula dizem fundamentalmente respeito aos padrões de autoridade que caracterizam a estrutura hierárquica das relações professor/aluno. 2. Apesar do professor ter, muitas vezes, em consideração os atributos particulares dos alunos no estabelecimento das normas de conduta social, estas são fundamentalmente condicionadas pela ordem, relação e identidade valorizadas pelo professor/escola (e pela sociedade em geral).	1. O professor estabelece normas de conduta social relativamente flexíveis e explicita aos alunos as regras que regulam a sua conduta na aula. Assim, indica por exemplo: (a) As regras quanto à movimentação espacial dos alunos na aula (por exemplo, os alunos devem ocupar os lugares que lhes foram destinados). (b) As regras quanto à postura dos alunos na aula (por exemplo, os alunos devem manter-se direitos no lugar). (c) Os limites de entrada dos alunos na aula (por exemplo, os alunos devem ser pontuais). (d) As regras quanto à forma de comunicação dos alunos com o professor (por exemplo, os alunos devem dirigir-se com respeito ao professor). (e) As regras quanto à intervenção dos alunos nas discussões/trabalhos da aula (por exemplo, os alunos devem intervir ordenadamente nas discussões e colaborar nos trabalhos em grupo). 2. O professor tem em consideração os atributos particulares dos alunos quanto às normas de conduta na aula, usando, no entanto, apelos pessoais conjuntamente com apelos posicionais, sempre que os alunos alterem a ordem por ele valorizada. Assim, por exemplo: (a) Quando um aluno se levanta constantemente do lugar diz-lhe que ele está a perturbar a aula (pessoal) ou diz-lhe que só pode sair do lugar quando ele mandar (posicional). (b) Se um aluno tem os pés em cima da mesa diz-lhe que está a incomodar os colegas (pessoal) ou que não é maneira de estar na aula (posicional). (c) Quando um aluno chega tarde à aula, diz-lhe que não são horas de chegar à aula

QUADRO S20

PP2		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Regras hierárquicas				<p>(posicional) ou diz-lhe que o prejudicado é ele, pois assim não pode acompanhar toda a aula (pessoal).</p> <p>(d) Se um aluno se lhe dirige com pouco respeito, faz-lhe ver que ele nunca o trata dessa maneira (pessoal) ou diz-lhe que não é forma de um aluno falar com o professor (posicional).</p> <p>(e) Se um aluno não está a colaborar com os colegas do grupo, diz-lhe que assim não aprende e está a prejudicar o trabalho dos colegas (pessoal) ou diz-lhe por exemplo: "Eu não te disse já para trabalhares ?" (posicional).</p>

PP3	COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
	Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
REGRAS HIERÁRQUICAS	As normas de conduta social na sala de aula são determinadas pelo professor: relações de poder professor-aluno reguladas por C1 ⁺ , quanto às normas de conduta na aula.	As normas de conduta social são reguladas através de modalidades de tipo posicional conjugadas com modalidades de tipo imperativo (ficando explícitas as relações de poder professor/aluno quanto às normas de conduta na aula): regras hierárquicas caracterizadas por E1 ⁺ .	<p>1. Para além do professor explicitar as regras que regulam a conduta social dos alunos, as normas presentes na sala de aula dizem exclusivamente respeito aos padrões de autoridade que caracterizam a estrutura hierárquica das relações professor/aluno.</p> <p>2. Pelo facto do professor nunca ter em consideração os atributos particulares dos alunos no estabelecimento das normas de conduta social, estas são exclusivamente determinadas pela ordem, relação e identidade valorizadas pelo professor/escola (e pela sociedade em geral).</p>	<p>1. O professor estabelece normas de conduta social fixas e únicas e explicita aos alunos as regras que regulam a sua conduta na aula. Assim, indica por exemplo:</p> <p>(a) As regras quanto à movimentação espacial dos alunos na aula (por exemplo, os alunos apenas podem ocupar os lugares que lhes foram destinados).</p> <p>(b) As regras quanto à postura dos alunos na aula (por exemplo, os alunos têm de estar direitos no lugar e não podem colocar os pés em cima da mesa).</p> <p>(c) Os limites de entrada dos alunos na aula (por exemplo, os alunos têm de estar na aula assim que esta começar).</p> <p>(d) As regras quanto à forma de comunicação dos alunos com o professor (por exemplo, os alunos têm de dirigir-se com respeito ao professor).</p> <p>(e) As regras quanto à intervenção dos alunos nas discussões/trabalhos da aula (por exemplo, os alunos só falam quando ele disser e só fazem o que ele mandar).</p> <p>2. O professor nunca tem em consideração os atributos particulares dos alunos quanto às normas de conduta na aula, usando uma atitude autoritária, sempre que os alunos alterem a ordem por ele valorizada. Assim, por exemplo:</p> <p>(a) Sempre que um aluno sai do seu lugar manda-o imediatamente sentar-se (imperativo) ou diz-lhe que só pode sair do lugar quando ele mandar (posicional).</p> <p>(b) Se um aluno tem os pés em cima da mesa, diz para ele tirar os pés da mesa (imperativo) ou diz-lhe que isso não é maneira de estar na aula (posicional).</p> <p>(c) Quando um aluno chega tarde à aula, manda-o embora (imperativo) ou diz-lhe que já sabe que não pode chegar à aula depois desta começar (posicional).</p> <p>(d) Se um aluno se lhe dirige com pouco</p>

QUADRO S21

PP3	COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
	Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNO	Relações hierárquicas			respeito, castiga-o (imperativo) ou diz-lhe por exemplo "Isso não é maneira de um aluno falar com o professor" (posicional). (e) Sempre que um aluno o interrompe, manda-o calar (imperativo) ou diz-lhe por exemplo "Só falas quando eu te fizer alguma pergunta" (posicional).

PRÁTICA INTERACCIONAL

Relações entre sujeitos

Professor/escola-Família

PP1	COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
	Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELACÃO ENTRE SUJEITOS	interacção professor/família			
	Fronteiras relativamente nítidas entre professor-pais dos alunos, tendo o professor um estatuto relativamente maior na interacção escola-família: relações de poder entre professor (escola) e família (comunidade) reguladas por Ce ⁺ .	Relações bilaterais de comunicação entre o professor e os pais dos alunos (comunicação, de natureza inter-pessoal, que deixa implícitas as relações de poder professor/família): regras hierárquicas reguladas por Re ⁻ .	<p>1. Embora o contacto entre o professor e os pais seja directo, muitas vezes informal, e resultante de um acordo entre ambos (pais e professor estabelecem o que devem, quando devem e onde devem comunicar), é o professor que tem autoridade sobre os limites desse acordo (uma vez que as regras foram estabelecidas por ele).</p> <p>2. Apesar do professor comunicar directamente com os pais, através de reuniões gerais (organizadas pelo director de turma) e através de encontros particulares (solicitados pelo professor e pelos pais), essas reuniões/encontros são fundamentalmente conduzidas pelo professor, incidindo sobre os "assuntos" que ele considera mais importantes no contexto das relações família-escola.</p> <p>3. Apesar dos pais intervirem com opiniões relativamente aos problemas escolares dos filhos, é o professor que fundamentalmente decide da importância desses problemas no contexto de aprendizagem e de avaliação dos alunos.</p>	<p>1. No início do ano, o director de turma (com a presença do professor) faz uma reunião, na qual comunica que o contacto dos pais com a escola se deverá fazer não só através dele como também directamente através do professor. Nessa reunião, o director de turma informa, por exemplo, que:</p> <p>(a) Sempre que os pais considerem necessário discutir problemas relacionados com a conduta e aprendizagem dos filhos, devem contactar o professor na escola ou mesmo por telefone.</p> <p>(b) Quando os pais quiserem trocar impressões sobre o método que se está a usar nas aulas, o professor estará receptivo a quaisquer sugestões ou críticas.</p> <p>(c) Quando os pais acharem que podem colaborar nas aulas com alguma actividade, o professor mostrar-se-á disponível a integrá-la no seu plano.</p> <p>2. Para além das reuniões periódicas convocadas pelo director de turma, o professor organiza reuniões informais em que discute com os pais o método que está a usar nas suas aulas (ouvindo as suas sugestões e críticas) e a forma como o(a) filho(a) está a reagir (ouvindo a opinião dos pais sobre os problemas particulares dos seus filhos e, eventualmente, sobre os problemas familiares que lhes poderão estar subjacentes).</p> <p>3. Sempre que os alunos revelem qualquer problema em relação às actividades escolares (quer em termos de conduta, quer de aprendizagem) o professor contacta directamente os pais (por exemplo, escrevendo alguma nota no caderno dos alunos, telefonando aos pais ou mesmo marcando um encontro informal fora da escola).</p> <p>4. Sempre que os pais manifestem interesse em comunicar directamente com o professor, este marca um encontro com eles.</p>

QUADRO S22

		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
PP2		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELAÇÃO	INTERACÇÃO	Fronteiras nítidas entre professor-pais dos alunos, tendo o professor maior estatuto na interacção escola-família: relações de poder entre professor (escola) e família (comunidade) reguladas por Ce ⁺⁺ .	Relações unilaterais de comunicação entre o professor e os pais dos alunos (comunicação, de natureza posicional com apelo retórico à participação dos pais, que deixa relativamente explícitas as relações de poder entre professor/família): regras hierárquicas reguladas por Re ⁺ .	1. Embora o contacto entre o professor e os pais seja directo, este contacto é relativamente formal e realizado por decisão do professor (é fundamentalmente o professor que estabelece o que deve, quando deve e onde deve comunicar com os pais). 2. Apesar do professor comunicar directamente com os pais através de reuniões gerais (organizadas pelo director de turma e por ele) e apesar de marcar encontros particulares com os pais, essas reuniões/encontros incidem fundamentalmente sobre os "assuntos" que o professor considera mais importantes no contexto das relações família-escola. 3. Embora o professor solicite a opinião dos pais relativamente aos problemas escolares dos filhos, é ele que fundamentalmente decide da importância desses problemas no contexto de aprendizagem e de avaliação dos alunos.	1. No início do ano, o director de turma (com a presença do professor) faz uma reunião, na qual comunica que o contacto dos pais com a escola se fará fundamentalmente através dele mas que o professor os convocará sempre que considerar oportuno. Nessa reunião, o director de turma informa, por exemplo, que: (a) Os problemas relacionados com a conduta e a aprendizagem dos filhos serão tratados fundamentalmente no seu período de atendimento, no qual disporá de informações dadas pelo professor. (b) Quando os pais pretenderem saber informações sobre o método que se está a usar nas aulas ou dar indicações sobre a forma como os filhos estão a reagir, devem contactá-lo directamente e será ele que, por sua vez, informará o professor. (c) Quando o professor considerar que precisa da colaboração dos pais (por exemplo para discutir problemas relacionados com os filhos ou para planejar alguma actividade de aprendizagem fora da escola), ele comunicará directamente com os pais. 2. Para além das reuniões periódicas convocadas pelo director de turma, o professor organiza também reuniões em que dá conta do método que está a usar nas suas aulas e da forma como cada aluno está a reagir (informa os pais sobre os problemas particulares do(a) filho(a) e promove, por vezes, uma discussão relativamente informal sobre os problemas familiares dos alunos). 3. Sempre que os alunos revelem qualquer problema em relação às actividades da aula (quer em termos de conduta, quer em termos de aprendizagem), o professor pede aos pais para o contactarem na escola (convocando-os através do caderno dos alunos). 4. Sempre que os pais manifestem interesse

QUADRO S23

PP2	COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
	Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
REFLEXÃO E INTERACÇÃO PROFESSOR/ALUNOS				em comunicar directamente com o professor, este remete-os para o director de turma.

QUADRO S23 (cont.)

		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
PP3		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS	INTERACÇÃO PROFESSOR/FAMÍLIA	<p>Fronteiras muito nítidas entre professor-pais dos alunos, tendo o professor maior estatuto na interacção escola-família: relações de poder entre professor (escola) e família (comunidade) reguladas por Ce⁺⁺⁺.</p>	<p>Ausência de relações directas de comunicação entre o professor e os pais dos alunos (comunicação, de natureza posicional, que torna explícitas as relações de poder entre professor/família): regras hierárquicas reguladas por Re⁺⁺.</p>	<p>1. Para além do contacto entre o professor e os pais se fazer apenas através do director de turma, este contacto é formal e realizado por decisão do professor (é exclusivamente o professor que estabelece o que deve, quando deve e onde deve comunicar com os pais).</p> <p>2. O facto do professor não receber directamente os pais e de, nas reuniões organizadas pelo director de turma, se limitar a dar informações gerais (e não a cada pai/mãe em particular) faz com que os contactos incidam exclusivamente sobre os "assuntos" que ele considera mais importantes no contexto das relações família-escola.</p> <p>3. Como os pais não têm oportunidade de emitir opiniões relacionadas com os problemas escolares dos filhos, é exclusivamente o professor que decide da importância desses problemas no contexto de aprendizagem e de avaliação dos alunos.</p>	<p>1. No início do ano, o director de turma (com a presença do professor) faz uma reunião, na qual comunica que qualquer contacto dos pais com a escola se fará exclusivamente através dele. Nessa reunião, o director de turma informa, por exemplo, que:</p> <p>(a) Os problemas relacionados com a conduta e a aprendizagem dos filhos serão tratados exclusivamente no seu período de atendimento, no qual disporá de informações dadas pelo professor.</p> <p>(b) Quando os pais pretenderem saber informações sobre o método que se está a usar nas aulas ou dar indicações sobre a forma como os filhos estão a reagir devem contactá-lo directamente e será ele que, por sua vez, informará o professor.</p> <p>(c) Quando considerar que precisa de comunicar com os pais (por exemplo para dar informações sobre os problemas relacionados com os filhos), o professor comunicará com os pais nas reuniões de direcção de turma.</p> <p>2. As reuniões periódicas com os pais são convocadas exclusivamente pelo director de turma e a presença do professor nessas reuniões traduz-se apenas num esclarecimento geral sobre o método que está a usar nas suas aulas e sobre a forma como a turma, no seu conjunto, está a reagir (nunca se refere em particular a cada um dos alunos e não se mostra aberto a qualquer discussão informal sobre os problemas familiares dos alunos).</p> <p>3. Sempre que os alunos revelem qualquer problema em relação às actividades da aula (quer em termos de conduta, quer de aprendizagem), o professor limita-se a comunicar o facto ao director de turma, não estabelecendo qualquer contacto directo com os pais (por exemplo, não escreve anotações no caderno dos alunos e não convoca os pais).</p>

pp3		COMPONENTES TEÓRICAS		INDICADORES NO CONTEXTO DA SALA DE AULA	
		Relações de poder (C)	Realização das rel. de poder (E)	Quanto às relações de poder (Indicadores da C)	Quanto à realização das rel. de poder (Indicadores do E)
RELAÇÃO	INTERACÇÃO PROFESSOR/FAMÍLIA				4. Sempre que os pais manifestem interesse em comunicar directamente com o professor, este remete-os para o director de turma.

QUADRO S24 (cont.)

RELAÇÕES ENTRE CONTEÚDOS E ENTRE AGÊNCIAS/ESPAÇOS		MODALIDADES DIFERENCIAIS DE CÓDIGO PEDAGÓGICO		
		PP1	PP2	PP3
CONTEÚDOS	Conteúdos académicos/Conteúdos não académicos	Ce ⁺ Ee ⁻	Ce ⁺ Ee ⁻	Ce ⁺⁺⁺ Ee ⁺⁺
	Conteúdos da disciplina/Conteúdos de outras disciplinas	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
	Conteúdos da disciplina de diferente nível de abstracção	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁻
	Conteúdos da disciplina de idêntico nível de abstracção	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻
AGÊNCIAS/ESPAÇOS	Escola/ Instituições da comunidade local	Ce ⁺ Ee ⁻	Ce ⁺⁺ Ee ⁺	Ce ⁺⁺⁺ Ee ⁺⁺
	Escola/Outras instituições académicas	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺ Ei ⁺	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
	Sala de aula/Outros espaços da escola	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺ Ei ⁺	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
	Espaço do professor/Espaço dos alunos	Ci ⁻ Ei ⁻⁻	Ci ⁺⁺ Ei ⁺	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
	Espaços dos alunos de diferentes grupos sociais	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
	Espaços dos alunos de diferentes raças	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁻
	Espaços dos alunos de diferentes sexos	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻
	Espaços dos alunos com diferentes aproveitamentos escolares	Ci ⁻⁻ Ei ⁻⁻⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺

Quadro 3.1 - Caracterização sociológica do contexto da sala de aula, de acordo com três modalidades distintas de código pedagógico.

RELAÇÕES ENTRE AGENTES/SUJEITOS			MODALIDADES DIFERENCIAIS DE CÓDIGO PEDAGÓGICO		
			PP1	PP2	PP3
INTERACÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Prática instrucional geral		Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺ Ei ⁺	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
	Regras discursivas	Seleção	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺	Ci ⁺ Ei ⁺⁺
		Sequência	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺	Ci ⁺ Ei ⁺⁺
		Ritmagem	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺	Ci ⁺ Ei ⁺⁺
		Crítérios de avaliação	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺	Ci ⁺ Ei ⁺⁺
	Prática reguladora geral		Ci ⁺ Ei ⁻⁻	Ci ⁺⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺
	Regras hierárquicas		Ci ⁺ Ei ⁻⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺
INTERACÇÃO ALUNO-ALUNO Contexto pedagógico geral	Grupo social	Prática instrucional	Ci ⁻ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
		Prática reguladora	Ci ⁻ Ei ⁻⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺
	Raça	Prática instrucional	Ci ⁻ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺	Ci ⁺ Ei ⁺⁺
		Prática reguladora	Ci ⁻ Ei ⁻⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁻
	Sexo	Prática instrucional	Ci ⁻ Ei ⁻	Ci ⁻ Ei ⁻	Ci ⁻ Ei ⁻
		Prática reguladora	Ci ⁻ Ei ⁻⁻	Ci ⁻ Ei ⁻⁻	Ci ⁻ Ei ⁻⁻
	Aproveitamento escolar	Prática instrucional	Ci ⁻ Ei ⁻	Ci ⁺ Ei ⁺	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺⁺
		Prática reguladora	Ci ⁻ Ei ⁻⁻	Ci ⁺ Ei ⁻	Ci ⁺⁺⁺ Ei ⁺
INTERACÇÃO PROFESSOR/ESCOLA - FAMÍLIA			Ce ⁺ Ee ⁻	Ce ⁺⁺ Ee ⁺	Ce ⁺⁺⁺ Ee ⁺⁺

Quadro 3.1 - Caracterização sociológica do contexto da sala de aula, de acordo com três modalidades distintas de código pedagógico (cont.).

2.4 Considerações finais

Ao procedermos à caracterização das três práticas pedagógicas, com base nos conceitos de classificação e de enquadramento, quisemos pôr em evidência, com um elevado grau de pormenorização, que as diferentes práticas da escola podem ser comparadas e diferenciadas em termos de poder e controlo. Embora seja o princípio de classificação que determina os limites dos princípios de comunicação (enquadramento) bem como o seu potencial legítimo sendo, por sua vez, reproduzido através dos princípios de comunicação, quisemos mostrar que as relações sociais (inicialmente determinadas pelo princípio de classificação) constituem também um meio de mudança desse princípio.

Queremos agora discutir o aspecto relacionado com as consequências sociais, intelectuais e culturais das três modalidades de prática pedagógica, mostrando que, de diferentes maneiras, estas práticas podem ter consequências semelhantes quanto à reprodução de desigualdades. Pretendemos salientar que cada uma das práticas pode ter consequências positivas ou negativas sobre o aproveitamento escolar, o sentido de poder dos alunos e os modos de relação social. Uma das implicações cruciais da análise que desenvolvemos consiste na possibilidade de sugerir bases para o planeamento de uma prática pedagógica que conduza a um resultado mais favorável no que diz respeito à aquisição de competências ao nível cognitivo e ao nível das disposições sociais.

Tomando o quadro 3.1 como referência geral, vemos que a prática PP3 é a modalidade que traduz o contexto comunicativo com características mais próximas das relações dominantes da sociedade, as quais são reproduzidas através das relações sociais desta prática pedagógica. Contudo, ao nível da raça e, de uma forma mais marcante, ao nível do sexo, existe um esbatimento das fronteiras o que, de certo modo, reflecte as mudanças actuais nas atitudes da sociedade, tal como são institucionalizadas na escola (ver quadros E15 e S6). Na relação entre conteúdos, considerados ao micro-nível da disciplina, assiste-se também nesta

prática (como em PP2 e PP1) a um esbatimento das fronteiras, que reflecte a integração dos vários assuntos em amplos conceitos unificadores. Este facto deve-se ao interesse de contemplar, no contexto das ciências, os requisitos de uma aprendizagem centrada na estrutura do assunto³ (ver quadro C5).

Em contraste, a prática PP1 constitui um contexto comunicativo em que as relações sociais, embora determinadas pelo mesmo princípio de classificação, tendem a criar a possibilidade de mudança desse princípio. Ela representa uma modalidade de prática que, correspondendo a uma mudança nos princípios de controlo que regulam as relações entre as categorias, promove um diferente conceito de relações sociais. Nesta prática, a unidade básica de aquisição assenta em relações interactivas/cooperativas e não em relações competitivas entre os alunos (de classe social, raça e sexo diferentes), assistindo-se neste caso a uma mudança no conceito de aluno - de um aluno isolado e competitivo para um aluno interactivo/cooperativo (ver-quadro S4). Correspondendo esta prática a uma mudança nos princípios de integração social dos alunos, o grupo pode, dentro de certos limites, substituir as normas do professor pela sua própria norma de produção e estabelecer as suas próprias regras de realização (quer ao nível instrucional, quer ao nível das normas de conduta). Mas, como é afirmado em Domingos et al ⁴, Bernstein argumenta que é importante termos consciência que "estes desafios e perturbações, que são resistências invocadas pelo código específico, não indicam necessariamente um movimento no sentido de desclassificação e muito menos de reclassificação - quer o professor, quer os alunos podem desafiar ou resistir ao enquadramento da prática pedagógica, mantendo-se, no entanto, dentro dos limites dos princípios de classificação existentes". De facto, a modalidade de prática PP1, se bem que criando um contexto em que os desafios são possíveis, está limitada pelos condicionalismos impostos pelo sistema educativo que, através da sua função avaliativa, assegura, em última instância, a desigual distribuição dos aquisidores, reproduzindo através da sua mensagem específica a distribuição de poder criada pela estrutura

de classes da sociedade. Como afirma Bernstein, é através da avaliação que o poder explicitamente fala e "são as regras de avaliação que estabelecem as condições e os princípios que asseguram a distribuição de sujeitos falantes legítimos dentro de diferentes tipos de discursos disponíveis a certas categorias de sujeitos"⁵.

A modalidade de prática PP2 constitui um contexto comunicativo de reprodução em que a unidade básica de aquisição assenta aparentemente em relações cooperativas entre os alunos (de diferentes categorias) mas em que as tarefas (principalmente no contexto instrucional) do grupo são bastante condicionadas pelas normas do professor, o que limita o espaço de mudança dos princípios de classificação existentes (ver quadro S5). O apelo à cooperação é mais retórico do que real, mascarando a natureza competitiva do acto de aprendizagem. Contudo, como acontece na prática PP1, a diferenciação sociológica dos aquisidores dentro de cada grupo de trabalho cria um contexto de comunicação intra-grupo que contém o potencial de mudança nos princípios de integração social dos alunos; estes têm acesso a formas de comunicação que tendem a valorizar as normas e conteúdos de diferentes categorias de sujeitos.

A distinção entre as relações de poder e de controlo em função de diferentes categorias de conteúdos, de espaços e de sujeitos cria a possibilidade de, em termos analíticos, investigar o significado sociológico do papel do professor na interacção com os alunos. Por exemplo, a presença na aula de conhecimentos do quotidiano dos alunos pode ter significados diferentes. Se o professor usa conhecimentos da família/comunidade local juntamente com os conteúdos da disciplina, ele está a legitimar, na mensagem pedagógica, os conhecimentos que fazem parte da experiência quotidiana dos alunos; nesta situação (o caso das práticas PP1 e PP2) existe um enquadramento externo fraco (Ee^-) quanto à relação entre conteúdos académicos e não académicos (ver quadro C1). Se, de facto, o que está presente é a experiência quotidiana de todos os alunos, o significado da

relação entre os aquisidores também pode ser afectado, na medida em que existe o potencial para esbater as relações de poder entre alunos socialmente diferenciados mas se é o professor que fundamentalmente selecciona o conhecimento (o caso da prática PP2), as relações de poder entre transmissor-aquisidor não serão afectadas (ver quadro S8). Se os conhecimentos da comunidade local são seleccionados pelos alunos num contexto de aprendizagem em que o aquisidor intervém activamente no processo, então a relação entre conhecimentos académicos e não académicos adquire um duplo significado, afectando também as relações de poder fundamentais da prática pedagógica, isto é, as relações entre transmissor-aquisidor; nesta situação (caso da prática PP1), existe não só um enquadramento externo fraco (Ee^-) quanto à relação entre conhecimentos académicos e não académicos, como também um enquadramento interno fraco (Ei^-) quanto à interacção professor-aluno (ver quadros C1 e S7). Enquanto na prática PP2 as fronteiras entre transmissor e aquisidor são reguladas por enquadramento forte, na prática PP1 aquelas fronteiras são reguladas por enquadramento fraco, contendo esta mensagem o potencial para esbater as relações de poder (e portanto, a classificação) cruciais no contexto da sala de aula.

Como Bernstein afirma⁶, uma forma de apreender o significado ideológico das classificações e enquadramentos que regulam qualquer contexto de comunicação consiste em estudar as relações entre as categorias e comunicações que sofreram qualquer mudança e as que se mantiveram inalteradas. Aplicando esta ideia ao exemplo apontado quanto ao conhecimento presente na sala de aula e restringindo-nos à relação transmissor-aquisidor, podemos pensar que uma mudança nas relações entre a escola/comunidade estabelecida pelo professor (se bem que importante em termos dos valores por ela introduzidos) pode apenas corresponder a uma alteração na modalidade de controlo usada pelo professor. A intervenção dos alunos nos contextos pedagógicos, embora não seja também mais do que uma mudança na modalidade de controlo, pode ainda criar um enfraquecimento nas relações de poder. Estendendo o raciocínio à relação aquisidor-aquisidor, podemos ver que o poten-

cial para enfraquecer as relações de poder entre alunos socialmente diferenciados é maior nesta última situação do que na primeira principalmente se, neste caso, apenas for considerada a experiência dos alunos mais favorecidos. Muitos outros exemplos combinatórios das várias relações analisadas mostram a importância de proceder a uma análise minuciosa se pretendemos compreender a prática pedagógica em toda a sua complexidade.

Se considerarmos agora que a forma como os alunos são socializados na comunidade de que fazem parte, especialmente no contexto familiar, representa experiências diversas de comunicação, experiências que podem facilitar ou dificultar a aquisição do papel social que lhes é exigido no contexto pedagógico escolar, a questão fundamental é saber qual(ais) a(s) modalidade(s) de prática pedagógica cujas características são mais propícias à aprendizagem de todos os alunos e, em particular, dos alunos socialmente mais desfavorecidos. É através da resposta a esta questão que se torna possível caminhar no sentido de uma teoria sociológica de instrução. Embora esta resposta não constitua o objectivo imediato da nossa investigação, ela está, no entanto, implícita quando pretendemos estabelecer uma relação, dentro de um mesmo quadro conceptual, entre as práticas pedagógicas familiar e escolar, relativamente à mesma população de alunos. É a partir desta relação que podemos dar algumas sugestões quanto às características globais da prática pedagógica da escola potencialmente mais vantajosa à aprendizagem dos diferentes alunos. Contudo, tais sugestões têm apenas o valor de hipóteses cuja confirmação exigiria uma verificação empírica da forma como os perfis teóricos foram concretizados e um estudo da relação entre o "comportamento" cognitivo e socio-afectivo dos diferentes alunos e as características reais da prática pedagógica escolar a que esses alunos foram submetidos⁷. Uma vez que no contexto empírico específico da investigação desta tese, aquela verificação não foi contemplada, é dentro do quadro teórico da caracterização das práticas pedagógicas que é possível tecer algumas considerações sobre o contributo que uma perspectiva de análise sociológica pode dar no âmbito da discussão

desenvolvida em torno das teorias de instrução, contributo que poderá constituir um ponto de partida para esboçar os primeiros passos na construção de uma teoria sociológica de instrução e de aprendizagem - de uma teoria de aprendizagem porque a análise considera as condições sociológicas da aprendizagem e também de instrução porque permite dar orientações ao professor quanto à sua prática na sala de aula.

3. CONTRIBUTO DO ESTUDO PARA UMA TEORIA SOCIOLÓGICA DE INSTRUÇÃO

As teorias de instrução e de aprendizagem, que têm sido objecto de polémica nos meios académicos preocupados com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento curricular (particularmente na área das ciências), têm os seus fundamentos em conhecimentos das áreas da psicologia e da epistemologia. Baseando-se em concepções cognitivistas de aprendizagem (por ex. Piaget) ou em concepções behavioristas e neo-behavioristas (por ex. Skinner), o debate em torno daquelas teorias tem incidido fundamentalmente na forma como os alunos adquirem e organizam o conhecimento e na forma como os assuntos a aprender devem estar organizados. As relações sociais que definem o contexto de transmissão-aquisição da sala de aula, particularmente as relações de poder e de controlo que regulam a interacção professor-aluno (e aluno-aluno), bem como o contexto social dos alunos têm sido muitas vezes minimizados e, por vezes, ignorados no debate.

Domingos, numa revisão da literatura sobre as teorias que têm orientado os novos currículos de ciências, e que, em sua opinião, têm constituído o paradigma actual do ensino das ciências, argumenta que, quer as teorias especialmente interessadas com o desenvolvimento cognitivo da criança (por ex. Bruner), quer as teorias sobre a ordenação e ensino dos assuntos na escola (por ex. Gagné) "abstraem a criança do seu contexto cultural e institucional e a escola/professor do contexto social

que regula os processos de transmissão e aquisição", e que "a falha do novo paradigma em reconhecer o contexto sociológico da aprendizagem na escola pode ter afectado o sucesso deste paradigma em melhorar o aproveitamento da grande maioria dos alunos na escola, mais especificamente das crianças da classe trabalhadora"⁸.

Ao introduzir em Portugal a linha de investigação "*Socialização Primária e Prática Pedagógica*", Domingos⁹ defende a necessidade de incluir no debate, sobre os processos de aprendizagem na escola e sobre o desenvolvimento curricular, conhecimentos de sociologia da educação pois que, só a partir deste debate, é possível tirar conclusões fundamentadas, quanto ao efeito na aprendizagem dos alunos, das teorias de instrução (e de aprendizagem) que têm constituído o paradigma actual do ensino. Tendo em consideração a multiplicidade de variáveis em jogo no processo de ensino-aprendizagem, uma qualquer teoria de instrução (e de aprendizagem) deve conter directrizes que contemplem toda a complexidade (cognitiva, afectiva, cultural) do sujeito que vai ser submetido à aprendizagem e, para isso, essa teoria terá de integrar conhecimentos não só das áreas da psicologia e da epistemologia, mas também da área da sociologia. Como primeiro passo desta integração revela-se importante analisar o significado sociológico das relações que são veiculadas através dos modelos de aprendizagem que têm sido usados na escola, nomeadamente no ensino das ciências. Além disso, é ainda necessário acumular dados de investigação que revelem a influência de modalidades diversas de prática pedagógica no aproveitamento dos alunos de diferentes grupos sociais. Integrando-se na linha de investigação "*Socialização Primária e Prática Pedagógica*", o trabalho realizado por Peneda (1989) representou um primeiro passo neste sentido.

O trabalho desenvolvido no projecto em que a nossa tese se insere, seguindo a linha de investigação anteriormente referida, envolve uma análise mais ampla e mais aprofundada dos contextos escolar e familiar. Ao procedermos a uma discriminação socioló-

gica bastante pormenorizada dos três modelos de aprendizagem usados na investigação pretendemos dar um contributo a partir do qual possa ser possível esboçar algumas linhas orientadoras no sentido de uma teoria sociológica de instrução. Os resultados sobre o aproveitamento dos alunos em cada uma das três modalidades de prática pedagógica¹⁰ poderão por sua vez complementar os dados da análise, sugerindo pistas para a construção de uma teoria de instrução que integre conhecimentos de diferentes áreas da educação.

Contrariamente ao que sucede com as abordagens psicológicas do aproveitamento escolar, a perspectiva em que dimensionámos as práticas possibilita a descrição do processo de aprendizagem para além do nível de interacção na sala de aula. Dentro desta perspectiva é possível mostrar de que forma os pressupostos sociais das teorias de aprendizagem actuam selectivamente sobre os aquisidores e descrever como a macro-distribuição do poder e dos princípios de controlo se convertem nas micro-estruturas de poder e de controlo ao nível da escola/sala de aula. A teoria de Bernstein, possibilitando a descrição dos processos de aprendizagem através de um conjunto de conceitos comuns, permite traduzir as modalidades de prática pedagógica em diferentes realizações de poder e de controlo que regulam a constituição da prática pedagógica específica e que seleccionam aqueles que, dentro dela, podem ter sucesso.

A prática pedagógica PPl, cujas características mais se aproximam da aprendizagem por descoberta, tem, nos termos de Bernstein, muitos dos atributos de uma *pedagogia invisível*. Ela é, à primeira vista, a prática que revela os atributos mais favoráveis à integração social dos alunos na escola e, consequentemente, aquela que tem o potencial de melhorar o aproveitamento cognitivo e o desenvolvimento socio-afectivo da maioria dos alunos. A existência de espaços flexíveis, de materiais diversificados, da relação entre várias áreas do currículo, da relação dos conteúdos com os conhecimentos do dia-a-dia dos alunos, associada a um controlo sobre a aprendizagem através de

regras discursivas e de regras hierárquicas que têm em consideração os atributos específicos de cada aluno, transformam a interacção professor-aluno e aluno-aluno. Contudo, esta interacção assenta numa hierarquia implícita que mascara as relações de poder presentes no processo de transmissão-aquisição. Uma vez que, dentro de certos limites (impostos pelo discurso pedagógico oficial), o aquisidor pode organizar o seu trabalho, seguir o seu próprio ritmo de aprendizagem e intervir na avaliação, a aprendizagem assenta em princípios que, valorizando a diversidade cultural dos alunos, constroem uma ordem social baseada na cooperação¹¹ (e não na dominação). O esbatimento das fronteiras entre categorias diferentes de alunos - ao permitir uma comunicação inter-pessoal, através da qual é possível a expressão livre de ideias e a troca de experiências de diferentes universos culturais - poderá ser um factor importante na constituição de uma nova consciência de classe, levando os alunos socialmente mais desfavorecidos a adquirir um papel social que lhes permitirá o acesso a novas formas de realização na comunicação com os outros. Além disso, a prática PPl tem ainda o potencial para que a orientação elaborada, institucionalizada na escola e crucial para o sucesso dos alunos, seja distribuída de uma forma mais igualitária.

Contudo, o facto de esta forma de aprendizagem assentar em pressupostos de classe, tendo a sua origem em novas modalidades de controlo legitimadas e mantidas por fracções da classe média (agentes de controlo simbólico)¹², modalidades que não estão usualmente presentes nas famílias dos estratos sociais mais baixos¹³, pode converter as vantagens potenciais desta forma de aprendizagem em elementos perturbadores da integração social na escola das crianças pertencentes a estas famílias. Dada a forma como se processa a sua socialização primária, estas crianças poderão ter dificuldades em apreender a mensagem implícita do discurso regulador da escola. Por outro lado, a invisibilidade das regras discursivas - particularmente a não explicitação dos conteúdos que são valorizados na selecção e dos critérios através dos quais os alunos são avaliados - pode criar dificul-

dades na aprendizagem ao nível do discurso instrucional. Então, o potencial anteriormente referido, contido nesta prática, para o desenvolvimento de uma orientação elaborada pode, deste ponto de vista, não ser inteiramente satisfeito. Além disso, esta forma de prática pedagógica pode ser responsável por um isolamento mais marcante entre a escola e a família. Não tendo acesso (através de uma pedagogia invisível) aos critérios da escola, torna-se difícil para muitos pais compreenderem o que a escola espera deles e dos filhos.

Se, de facto, não tivermos consciência que a aprendizagem por descoberta está baseada numa modalidade de controlo que constitui a base da socialização primária da classe média e não da classe trabalhadora, podemos ser levados a abraçar, sem quaisquer reservas, as vantagens que tal processo de aprendizagem parece revelar. É evidente que dar ao aluno da classe trabalhadora a possibilidade de intervir activamente na sua própria aprendizagem e de mudar o papel social que lhe tinha sido atribuído na família parece ser um factor crucial de mudança. Contudo, é necessário criar condições que possam obviar os problemas resultantes do desfasamento que, pelo menos inicialmente, pode surgir entre a modalidade de controlo legitimada na família e a modalidade de controlo usada pela escola como requisito para o sucesso dos alunos¹⁴. É necessário desenvolver uma prática pedagógica com características que facilitem, quer um processo activo significativo de aquisição, quer um elevado nível de aproveitamento.

A prática pedagógica PP2, com características próximas de uma aprendizagem por descoberta orientada, cria condições que favorecem, como a prática PP1, a troca de experiências de diferentes universos culturais, dando ao aluno a oportunidade de discutir as suas ideias, de trazer para a sala de aula conhecimentos do seu quotidiano, e que encorajam a cooperação. A heterogeneidade dos grupos de trabalho favorece o esbatimento das fronteiras entre diferentes categorias de alunos que, sentindo-se igualmente valorizados na escola/sala de aula, podem

vir a assumir um posicionamento diferente na estrutura hierárquica que caracteriza o contexto da sala de aula. Como por outro lado, as regras discursivas que regulam a prática instrucional são explícitas, será mais fácil para os alunos e respectivas famílias a compreensão do código pedagógico da escola. No entanto, o facto de nesta prática, o ritmo de aprendizagem não ser tão enfraquecido como em PP1 poderá levantar problemas de aprendizagem; nem todos os alunos (particularmente dos grupos mais desfavorecidos) serão capazes de responder ao ritmo exigido pela escola.

A prática pedagógica PP3, com características próximas da aprendizagem por recepção¹⁵, tem, em geral, na concepção de Bernstein, os atributos de uma *pedagogia visível* - os espaços são fortemente classificados, a selecção e sequência são explícitas, o ritmo de aquisição é forte e os critérios de avaliação são fixos e explícitos. A aprendizagem é mais centrada no discurso do transmissor, devendo a gramática do aquisidor ser o espelho da gramática normalizadora do transmissor e tendo, portanto, o aluno pouco espaço para uma intervenção activa no processo. A ordem social é baseada em relações de poder explícitas e a estrutura hierárquica que caracteriza o contexto da sala de aula é mantida através de um controlo posicional ou imperativo através do qual o professor garante, sem ambiguidades, a manutenção das fronteiras entre as diferentes categorias envolvidas no processo de transmissão-aquisição. A conduta docente é autocrática (e não aparentemente democrática como em PP1 e PP2) e, por isso, os atributos únicos (e realizações) dos alunos não são geralmente tidos em consideração, o que impede a troca de valores e de conhecimentos de universos culturais diversificados.

Além disso, a ritmagem forte das pedagogias visíveis cria a necessidade de dois locais de aquisição (a escola e a casa), dependendo o sucesso escolar da existência, na família, de um controlo pedagógico da criança em concordância com as exigências da escola. Assim, apesar da explicitação do processo pedagógico

tornar esse processo mais compreensível por parte das famílias desfavorecidas, as pedagogias visíveis (tal como acontece com as pedagogias invisíveis) requerem um apoio pedagógico (directo ou indirecto) por parte da família. A existência, nas pedagogias visíveis, de regras de sequência explícitas associadas a uma ritmagem forte conduz à distribuição dos alunos de acordo com as competências pedagógicas que a criança adquire na família. Por outro lado, o estabelecimento de fronteiras bem marcadas entre o conhecimento, práticas e normas de conduta da escola e o conhecimento, práticas e normas de conduta consideradas inapropriadas faz com que as práticas quotidianas (e seu significado cultural) dos grupos socialmente desfavorecidos sejam excluídas e desvalorizadas no contexto da sala de aula. A criança entra num mundo em que a sua experiência nem é reconhecida nem valorizada.

Do ponto de vista instrucional, os pais das famílias desfavorecidas têm, através de uma pedagogia visível, acesso aos critérios da escola, dado que as regras discursivas são explícitas e, o que é mais importante, o sistema de avaliação é compreensível para estes pais¹⁶. No entanto, a legitimação de critérios de avaliação fixos faz com que seja definido, para cada aluno, um perfil que consiste na graduação de competências específicas. Como afirma Bernstein, citado em Domingos et al¹⁷, "tais critérios terão, sem dúvida, consequências diferentes para grupos de alunos de classes diferentes".

Pelas razões anteriormente apontadas, uma tal forma de socialização na escola irá reforçar os isolamentos criados pela estrutura de classes, assumindo-se como um mecanismo amplificador das desigualdades sociais. É através desta forma de aprendizagem que a escola assume explicitamente e com maior possibilidade de sucesso a sua função reprodutora. Advogar uma aprendizagem com estas características significa ignorar ou mesmo desprezar os valores e conhecimentos que a criança traz do seu meio familiar mas significa, acima de tudo, impedir o acesso da criança a novas formas de relações sociais, através das quais

seus padrões culturais, facilitariam a sua comunicação em novas situações de aprendizagem. E mesmo que admitamos que os alunos da classe trabalhadora ou outros grupos desfavorecidos possam ter maior sucesso acadêmico numa prática pedagógica cujo produto de socialização é um indivíduo competitivo, passivo e conformista ainda assim pensamos que tal processo não será favorável à integração social destes alunos numa sociedade que exige competências cognitivas e disposições socio-afectivas que eles não possuirão. Os alunos da classe média não dependem da escola para a sua socialização em padrões diferenciais de relações sociais, o acesso a diferentes contextos, a aquisição de uma orientação elaborada, o desenvolvimento de competências de nível elevado - a família proporciona-lhes tudo isso.¹⁸

Apesar de tudo o que foi dito é possível argumentar que uma aprendizagem por recepção, cujas regras são retiradas de teorias com uma concepção cognitivista (e não behaviorista) da aprendizagem - de que é exemplo o modelo proposto por Ausubel e que, em termos gerais, foi usado na prática PP3 - tem em consideração os atributos particulares dos alunos do ponto de vista cognitivo. Contudo, do ponto de vista sociológico, uma aprendizagem por recepção, ainda que baseada numa concepção cognitivista, traduz um processo pedagógico centrado no transmissor e não no aquisidor já que é o professor que, também neste caso, controla a aprendizagem do aluno. Sem querermos ignorar as potencialidades deste processo de aprendizagem, achamos que para tirar partido dos seus benefícios há pelo menos que ter consciência da relação entre os atributos cognitivos dos alunos e as características sociológicas diferenciais da sua aprendizagem na família e na escola. Neste caso, será importante desenvolver investigação sobre a existência de padrões de conhecimentos associados a determinados grupos sociais para que se possa legitimamente aceitar sem reservas uma teoria de instrução que, dando importância à aprendizagem por recepção significativa, tenha em consideração os resultados fornecidos por aquela investigação.

As reflexões que fizemos pretendem alertar para a necessidade de integrar conhecimentos de sociologia da educação na análise das teorias de instrução, de forma a que estas teorias possam ser exploradas como potenciais fontes de sucesso para a maioria dos alunos. Além disso pretendemos mostrar a importância de desenvolver investigação tendente a fornecer dados mais completos e precisos quanto às vantagens e desvantagens (até agora objecto de polémica entre psicólogos da educação) desta ou daquela teoria no desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo da maioria dos alunos que frequentam as nossas escolas, ao nível da escolaridade obrigatória.

Na argumentação desenvolvida sugere-se a ideia de que o aproveitamento científico e o desenvolvimento sócio-afectivo dos alunos, sujeitos a práticas pedagógicas específicas, dependem da sua socialização primária. A pesquisa empírica necessária para determinar a(s) prática(s) mais efectiva(s) ao desenvolvimento de competências científicas e de disposições sócio-afectivas na maioria dos alunos pressupõe, no mínimo, analisar os diversos factores envolvidos no processo de aprendizagem. Acreditamos que a abordagem realizada neste trabalho sugere pistas promissoras para o desenvolvimento de estudos empíricos que conduzam a uma acção educacional com sucesso.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. Entendidas na sua vertente psicológica, estas modalidades de prática pedagógica diferem no grau de orientação do professor relativamente à aprendizagem do aluno, verificando-se uma orientação crescente no sentido da descoberta para a recepção. De acordo, por exemplo, com a concepção de Ausubel, na aprendizagem por descoberta o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado na sua estrutura cognitiva, enquanto na aprendizagem por recepção todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob a forma final, não envolvendo

a tarefa de aprendizagem qualquer descoberta independente por parte do aluno (Ausubel 1978); a aprendizagem por descoberta orientada, enquanto situação intermédia, corresponde no sentido de Riding a um processo em que o professor dá uma certa ajuda ao aluno, indicando-lhe, por exemplo, uma nova abordagem do problema e sugerindo-lhe que tente pô-la em prática, sempre que um aluno pára por não saber como continuar (Riding 1980).

É importante notar que a prática que designámos por PP1 apresenta, de acordo com aquelas definições, características de uma aprendizagem por descoberta orientada e que o facto de ter sido tomada como mais próxima da aprendizagem por descoberta deve-se apenas à necessidade de diferenciá-la terminologicamente da prática designada por PP2; a sua demarcação traduz de facto uma diferença no grau de orientação do professor que, em qualquer dos casos, não se limita a fornecer um estímulo como ponto de partida para um trabalho independente por parte do aluno, como acontece na aprendizagem por descoberta pura em que, na concepção de Riding, o professor não presta qualquer ajuda para além do estímulo (Riding 1980).

2. Em relação à análise anteriormente efectuada por Peneda 1989, numa investigação em que usa modalidades semelhantes de prática pedagógica, a caracterização das práticas representa uma tentativa para obviar alguns dos problemas levantados naquele trabalho devido à inexistência de uma diferenciação suficientemente marcada entre as práticas por parte da professora envolvida na experiência. Como limitações ao seu trabalho, Peneda diz que, "é possível que a separação entre as práticas pedagógicas não tivesse sido, logo de início, e a nível teórico, tão nítida como devia" (p. 146).
3. O facto de as três modalidades da prática utilizadas na investigação revelarem esta dimensão comum deveu-se ao interesse de desenvolver, em qualquer dos casos, uma aprendizagem significativa baseada na compreensão e aplicação dos conhecimentos e não apenas na memorização factual. Por outro lado era necessário, para efeitos de comparação dos resultados obtidos pelos alunos nas

diferentes práticas que a avaliação incidisse sobre o mesmo nível de competências cognitivas.

4. Domingos et al 1986, pp. 262-3.
5. *Ibid* 4, p. 292.
6. *Ibid* 4, p. 236.
7. No âmbito do Projecto em que a nossa investigação se insere, Fontinhas 1991 e Antunes 1991 caracterizaram as três modalidades de prática pedagógica (respectivamente nas suas componentes instrucional e reguladora) tal como realmente ocorreram. Os dados sugeridos permitem dar um novo significado à interpretação dos resultados que expressam a relação entre as componentes sociológicas do contexto pedagógico da sala de aula e o aproveitamento diferencial dos alunos.
8. Domingos 1987, p. 26. Ver também Domingos 1989 a e 1989 b.
9. Domingos 1988.
10. Moraes, Peneda e Medeiros 1991.
11. É interessante considerarmos que, numa aprendizagem assente na cooperação, a competição entre alunos pode dar lugar a uma competição entre grupos de alunos (ainda que socialmente diferenciados) e que, neste caso, a mudança não é mais do que uma alteração no grupo de aprendizagem, continuando a reproduzir-se os princípios gerais da distribuição de poder que caracterizam uma sociedade de classes. Para que haja um princípio de cooperação subjacente a toda a aprendizagem será necessário fomentar a "igualdade" de intervenção dos diferentes grupos, tendo o professor um papel activo nesse processo. Por paradoxal que pareça, o professor deve recorrer a relações de enquadramento forte com os alunos para que possa impor, não só a constituição de grupos socialmente heterogéneos, como impor a colaboração dentro e entre os

- grupos, contrariando desta forma a tendência dos alunos em se associarem livremente de acordo com a sua posição de classe e a sua tendência em competir com os outros (reflexo dos princípios sociais dominantes da sociedade e que no quotidiano dos alunos estão patentes ao nível das relações sociais que mantêm com os outros).
12. É a nova classe média, fracção que Bernstein identifica posteriormente como agentes de controlo simbólico, que defende para a educação primária dos filhos uma modalidade de controlo assente nas relações inter-pessoais, pretendendo garantir as relações de poder através de uma mudança na forma de transmissão dessas relações. A origem de classe desta modalidade de controlo, significa que ela não foi introduzida na escola para proveito dos alunos mais desfavorecidos mas simplesmente como forma de controlar, de uma forma mais subtil (porque implícita), as relações de poder que a classe média pretende preservar como garante da estrutura de classes.
 13. A tendência revelada pelos pais dos grupos sociais mais baixos em usar modalidades de controlo de tipo posicional ou imperativo na prática reguladora a que os filhos estão sujeitos no contexto familiar está patente no estudo qualitativo que realizámos sobre a prática pedagógica familiar (ver capítulo seis). Trabalhos anteriores dirigidos e realizados por Bernstein têm revelado consistentemente esta tendência.
 14. É possível que a acção conjunta de diferentes professores (e não a actuação isolada de um só), bem como a implementação deste processo em diferentes anos da vida escolar possam sugerir pistas para apreciar o potencial educativo desta prática relativamente à maioria dos alunos.
 15. A aprendizagem por recepção não tem necessariamente que apresentar as características da prática PP3, a qual foi planeada como tendo regras hierárquicas reguladas por enquadramento forte.
 16. A tendência revelada pelos pais dos grupos sociais mais baixos para legitimarem critérios de avaliação fixos na prática pedagó-

gica local (ver estudo descrito no capítulo seis) faz pensar que teoricamente a PP3 seria a modalidade de prática mais vantajosa para estes alunos. Contudo, o trabalho realizado por Peneda 1989 e, mais recentemente, por Moraes, Peneda e Medeiros 1991 não confirma totalmente esta hipótese.

17. *Ibid* 4, p. 202.

18. A escola é a instituição através da qual as crianças mais desfavorecidas podem ter acesso a diversos contextos e se a escola lhes negar esse acesso está a negar-lhes, no futuro, a sua participação activa como cidadãos de uma sociedade democrática, silenciando a mensagem com o potencial de verdadeira mudança.

BIBLIOGRAFIA

Andrews, J.D. (1984). Discovery and expository learning compared: Their effects on independent and dependent students. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 80-88.

Antunes, H. (1991). *O contexto regulador da sala de aula - Um estudo sobre a aquisição diferencial das regras de reconhecimento e de realização entre diferentes práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ausubel, D., Novak, J. e Hanesian, H. (1978). *Educational psychology - A cognitive view* (2ª ed.). Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control - Towards a theory of educational transmissions* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control - The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.

Bruner, J. et al (1956). *A Study of thinking*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Bruner, J. (1975). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.

Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1987). Social class, pedagogic practice and achievement in science: A study of secondary schools in Portugal (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1984). *CORE - Collected Original Resources in Education*, 11 (2). Birmingham: Carfax Publishing Co.

Domingos A. M. (presentemente Morais) (1988). A inter-relação de diferentes linhas de investigação como factor importante na alteração do padrão de aproveitamento diferencial em ciências. In M. Sequeira, L. Leite e M. Freitas (Eds.). *Actas do I Encontro Sobre Educação em Ciências* (pp. 163-175). Braga: Universidade do Minho.

Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1989 a). Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10(3), 351-366.

Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1989 b). Conceptual demand of science courses and social class. In P. Aday et al (Eds.) (1989). *Adolescent development and school science*. Londres: The Falmer Press.

Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). A teoria de Bernstein em sociologia da educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fontinhas, F. (1991). *O contexto instrucional em diferentes modalidades de prática pedagógica: Aquisição diferencial do reconhecimento e da realização do código pedagógico por alunos de diferen-*

tes grupos sociais. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Gagné, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale Illinois: The Dryden Press.

Gagné, R. (1977). *The conditions of learning*. Nova Iorque: Holt Rinehart & Winston.

Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1990). Análise sociológica da transmissão-aquisição na sala de aula - Realização de três práticas pedagógicas em Ciências da Natureza do 6º ano de escolaridade, Filme vídeo com guião para o professor. Lisboa: Projecto ESSA, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1991, Janeiro). *The recontextualizing of pedagogic discourse at the classroom level - A study of teacher's space for change*. Comunicação apresentada na International Sociology of Education Conference - The State, Policy and Change. Birmingham, Reino Unido.

Peneda, D. (1989). *Influência de processos diferenciais de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza, no aproveitamento dos alunos provenientes dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Peneda, D. e Domingos, A. M. (presentemente Moraes) (1989). *Teaching science for success: A sociological analysis of differential pedagogic practices*. In S. Vinner (Ed.). *The proceedings of the second Jerusalem Convention on Education - Science and Mathematics Teaching: Interaction between Research and Practice* (pp. 512-521). Jerusalém: Universidade Hebraica de Jerusalém.

Peneda, D. e Moraes, A. M. (anteriormente Domingos) (1991). Insucesso em Ciências e as práticas pedagógicas na sua relação com o

aproveitamento escolar, a classe social e a raça. In A. M. Morais (1991). *Estudos sociológicos da sala de aula - vol. I: Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Riding, R. J. (1980). *Aprendizagem escolar: Mecanismos e processos* (tradução de Saul Barata). Lisboa: Livros Horizonte (trabalho original publicado em 1977).

Shulman, L. S. e Kreislar, E. R. (Eds.). (1966). *Learning by discovery: A critical appraisal*. Chicago: Rand McNally.

CAPÍTULO QUATRO

***O POSICIONAMENTO DA CRIANÇA COMO COMPONENTE
DIFERENCIAL NO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO
PRIMÁRIA***

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata o estudo particular que desenvolvemos sobre o posicionamento da criança na família/comunidade e sua relação com o aproveitamento escolar. Dado que a influência da interacção família-escola no aproveitamento escolar constituiu o nosso objectivo central, o posicionamento foi tomado como uma componente que, estando relacionada com as características dos contextos familiar e escolar poderia ser usada para explicar o aproveitamento escolar de crianças socialmente diferenciadas (classe social, raça, sexo).

Se a cultura de classe da família é responsável pelo seu posicionamento na hierarquia social e pelos princípios de comunicação que caracterizam a estrutura hierárquica familiar e, através destes, pelo posicionamento da criança, então para compreender a relação entre a classe social e o aproveitamento escolar, tornava-se necessário analisar a relação entre a classe social e o posicionamento da criança na comunidade e na família; por outro lado, se a prática pedagógica da escola actua sobre o posicionamento adquirido primariamente pela criança na família/comunidade, então para compreender a acção mediadora do contexto escolar sobre a relação entre a classe social e o aproveitamento, tornava-se necessário analisar a relação entre a prática pedagógica e o aproveitamento dos alunos diferencialmente posicionados na família/comunidade. Foram estas relações que constituíram o objecto das análises que desenvolvemos neste capítulo e que, no seu conjunto, deram um contributo para a compreensão da influência da interacção família-escola no aproveitamento de crianças socialmente diferenciadas.

A teoria de reprodução cultural de Bernstein, em que fundamentámos teoricamente toda a investigação, forneceu os conceitos básicos necessários à conceptualização das análises desenvolvidas e à construção dos instrumentos empíricos utilizados nessas análises.

Na descrição do estudo inserido neste capítulo, começamos por apresentar o significado do conceito de posicionamento no quadro teórico da investigação; seguidamente delimitamos o âmbito do estudo, definindo as suas áreas de análise e descrevendo as hipóteses estabelecidas nessas áreas. Apresentamos depois o desenvolvimento do estudo empírico, começando por descrever os procedimentos de análise e de codificação dos dados relativos às áreas delimitadas, bem como a metodologia utilizada. Com base na análise das relações estudadas e na interpretação dos resultados, é apresentada a conclusão global do estudo; uma breve referência ao contributo do estudo no âmbito de trabalhos efetuados em outras áreas de investigação complementa a conclusão.

2. O CONCEITO DE POSICIONAMENTO NO QUADRO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

O posicionamento, tal como é usado nas relações estabelecidas no presente estudo, corresponde a um conceito que está intimamente relacionado com a forma como Bernstein perspectiva as relações de classe e a sua transmissão através de códigos de reprodução cultural. Segundo Bernstein¹, o posicionamento traduz a forma das relações de poder inerentes ao princípio da divisão social de trabalho criado pela estrutura de classes. Por outras palavras, é a localização diferencial dos sujeitos na divisão social de trabalho da produção (dos recursos físicos ou discursivos) que irá definir o posicionamento de cada sujeito dentro da hierarquia social e, ao mesmo tempo, condicionar o seu acesso a orientações diferentes para os significados e, portanto, a formas diferenciais de comunicação. Como afirma Domingos et al (1986), reportando-se a Bernstein, "são as relações de classe que, gerando, distribuindo, reproduzindo e legitimando essas formas distintas de comunicação, transmitem códigos dominantes e dominados e, no processo de aquisição desses códigos, os sujeitos são diferencialmente posicionados, ou seja, estabelecem uma relação específica com outros sujeitos e criam relações

específicas entre eles".² Nesta perspectiva, os códigos são, em geral instrumentos de posicionamento culturalmente determinados e é através do posicionamento que se constitui a ideologia presente nos *modos de relação* e que é simultaneamente sua reguladora. "Em termos globais, as relações de classe determinam o posicionamento que traduz as relações entre sujeitos e este posicionamento determina, por sua vez, os códigos que traduzem, dentro do sujeito, as relações de classe"³.

O posicionamento dos sujeitos é uma consequência das relações de poder e de controle presentes na estrutura hierárquica que caracteriza a divisão social de trabalho da produção; a relação entre o posicionamento e os códigos tem a sua origem na regulação de classe daquela estrutura que, criando o acesso dos sujeitos a orientações restritas ou elaboradas para os significados, transforma e reproduz as orientações diferenciais na família. Em resumo, e também segundo Bernstein, referido em Domingos et al (1986), "na sociedade de classes, a distribuição das orientações elaboradas e restritas é em geral criada e legitimada pela divisão social do trabalho da produção e transferida depois para a família; mas esta transferência não é necessariamente automática, posto que pode ser ultrapassada por agências que se lhe opõem e que provêm da matriz social do modo de produção (sindicatos e partidos políticos) e pela mediação da família em situação particular"⁴.

Embora o acesso às orientações elaboradas esteja disponível através das agências de oposição, desafio e resistência é a educação que estabelece institucionalmente a disponibilidade, a distribuição e a realização dos códigos elaborados. A escola que constitui uma agência crucial para a regulação de classe do modo de produção e dos modos de controle social, representa assim uma estrutura organizacional em que as relações sociais, nela presentes, traduzem a realização do princípio de poder inerente à divisão social de trabalho da produção. Mas, se bem que essa realização seja limitada pelas relações de poder (princípio de classificação) criadas pela estrutura de classe, ela contém

a possibilidade de mudança dessas relações, a qual decorre dos princípios de comunicação (princípios de enquadramento) que definem a relação pedagógica. Assim, se os princípios de comunicação subjacente à prática pedagógica da escola, traduzirem relações de fraca hierarquia (enquadramento fraco na comunicação) o posicionamento diferencial, criado pelas relações de poder, poderá ser atenuado ou mesmo modificado. Da mesma forma, a família (outra importante agência de reprodução cultural) pode estabelecer relações sociais que, embora também limitadas pelos princípios de poder subjacentes à sua posição na estrutura hierárquica, traduzam formas de comunicação reguladas por fracos enquadramentos e, como resultado deste tipo de interacção, o posicionamento poderá igualmente ser alterado. Dentro desta perspectiva, os contextos familiar e escolar, se bem que produzindo os princípios de poder criados pela estrutura de classe, contém, através da forma das suas relações hierárquicas (isto é, da forma de comunicação pais-filhos e professores-alunos), um potencial de mudança daqueles princípios. A realização deste potencial, podendo alterar o efeito de classe sobre o posicionamento, permitirá o acesso de um maior número de crianças à orientação elaborada da escola e conduzirá, conseqüentemente, a um alargamento do sucesso escolar.

Dado que o posicionamento é um factor condicionante do acesso da criança a orientações elaboradas, ele representa um atributo sociológico fundamental na relação conceptual entre a família e a escola. Além disso, e dada a sua aplicabilidade a diferentes contextos e à interacção entre eles, o posicionamento pode representar um indicador adequado e necessário a uma análise empírica que requeira uma conceptualização da família e da escola através de métodos semelhantes de avaliação.

Embora o conceito de posicionamento, tal como explicitado por Bernstein, se refira à localização diferencial dos sujeitos na divisão social de trabalho da produção, ele pode ser aplicado na análise de diferentes estruturas sociais, nomeadamente na família e na escola. No presente estudo, usámos o posicionamento

como uma componente que, reflectindo as relações de poder e de controlo presentes na estrutura hierárquica familiar, se manifesta ao nível do sujeito (criança) através da forma como ele(a) se sente socialmente valorizado(a) na família/comunidade. Dentro desta perspectiva em que dimensionámos o conceito de posicionamento, usamos como seus indicadores, na análise, a percepção que a criança tem quanto aos estatutos socio-económico e académico dos pais/mães e o espaço de comunicação que existe nas relações entre pais/mães e filhos(as). Na selecção destes indicadores, partimos do pressuposto que a percepção da criança quanto ao estatuto social da família (em termos académicos e socio-económicos) pode reflectir uma dada consciência de classe, condicionando a forma como ela se vê socialmente posicionada na comunidade, e que as relações de comunicação que a criança mantém com os pais/mães pode reflectir uma estrutura hierárquica familiar que condiciona a forma como ela se vê socialmente posicionada na família.

3. FINALIDADES E HIPÓTESES EXPLORATÓRIAS

De acordo com as considerações teóricas anteriormente desenvolvidas o posicionamento representa um atributo sociológico do sujeito relacionado com a estrutura hierárquica que caracteriza um dado contexto social e que se constroi e manifesta na interacção do sujeito com outros sujeitos socialmente diferenciados. Aplicando esta definição às análises que realizámos, o posicionamento que a criança assume enquanto sujeito de um determinado contexto de socialização primária (contexto familiar) foi tomado inicialmente como um atributo sociológico que, condicionando o seu posicionamento no contexto de socialização secundária (contexto da escola) poderá ser um dos factores responsáveis pelo seu sucesso/insucesso escolar.

De acordo com o enquadramento teórico em que este estudo se insere admitimos que as relações de poder e de comunicação que caracterizam uma dada estrutura familiar reflectem a posição so-

ciológica da família dentro da estrutura de classe e que o posicionamento da criança, enquanto membro de uma dada família deverá reflectir não só a posição sociológica da família como as relações de poder e de comunicação presentes na estrutura familiar. Neste sentido, considerámos que o posicionamento da criança, decorrente do processo de socialização primária deveria ser analisado segundo duas componentes que, embora interligadas, traduzem formas diferentes de expressão desse posicionamento: (a) o posicionamento da criança na comunidade que foi tomado como um reflexo da forma como ela posiciona a família na hierarquia social criada pela estrutura de classes e (b) o posicionamento da criança na família que reflecte a forma das relações sociais que caracterizam a sua estrutura hierárquica familiar.

A análise da relação destas duas componentes e da sua interacção com o aproveitamento escolar de crianças socialmente diferenciadas constituiu o objectivo primário do estudo. Considerando, no entanto, que o contexto social da escola, actuando sobre o posicionamento adquirido pela criança no contexto social da família, pode mediar a relação entre o contexto de socialização primária e o aproveitamento escolar, o estudo foi alargado no sentido de considerar as características sociológicas da prática pedagógica escolar que, em princípio, podem ser responsáveis pela alteração ou pela reprodução do posicionamento diferencial das crianças.

3.1 O posicionamento na comunidade

Se considerarmos que a forma como a criança posiciona socialmente a família traduz a percepção que ela tem dos estatutos socio-económico e académico dos pais na divisão social de trabalho dos recursos físicos e discursivos da sociedade e se admitirmos que esse estatuto é transmitido e reforçado através das representações culturais e socio-económicas que definem o contexto em que a família se inscreve, podemos esperar que crianças provenientes de famílias de nível cultural e socio-económico

diferentes tenham percepções diferentes quanto ao estatuto dos pais e , portanto, posicionem diferencialmente as famílias. Se considerarmos, por outro lado, que a posição hierárquica da família condiciona a sua forma de relações sociais dentro da comunidade e que essa forma de relações sociais é adquirida pelas crianças no processo de socialização primária, podemos também esperar que crianças pertencentes a diferentes contextos familiares revelem comportamentos sociais específicos que, correspondendo a posicionamentos diferenciais na comunidade, poderão no contexto específico da escola, condicionar o seu aproveitamento.

Tendo em conta as considerações anteriores colocámos a seguinte **hipótese específica**; as crianças provenientes de famílias de nível académico e sócio-económico mais favorecido manifestam um posicionamento mais elevado na comunidade e esta forma de posicionamento, enquanto assumida no contexto escolar, interfere favoravelmente no aproveitamento das crianças; contrariamente, as crianças oriundas de famílias de nível cultural e sócio-económico mais desfavorecido manifestam um posicionamento baixo na comunidade que, assumido no contexto escolar, pode ser desfavorável ao seu aproveitamento. Tomando a raça e o sexo como factores igualmente determinantes do posicionamento da criança, a hipótese formulada parte dos mesmos pressupostos e, por isso, a relação esperada entre a raça e o sexo, o posicionamento da criança na comunidade e o aproveitamento escolar é paralela à anterior, isto é: as crianças de raça branca e os rapazes revelam um posicionamento mais elevado na comunidade e, portanto, um posicionamento que, assumido na escola, será favorável ao seu aproveitamento, enquanto as crianças de raça negra e as raparigas têm um posicionamento mais baixo na comunidade e, conseqüentemente, um posicionamento que, assumido na escola, poderá ser desfavorável ao seu aproveitamento. Dado o baixo nível cultural (em termos de habilitação académica dos pais) e socio-económico das crianças de raça negra da população estudada, esperávamos ainda encontrar para a variável raça uma correlação positiva mais acentuada do que a prevista no caso de

considerarmos apenas o nível cultural e socio-económico familiar. De facto, o desenraizamento cultural das crianças de raça negra numa sociedade (e escola) dominada pelos valores da raça branca e o seu baixo nível cultural e socio-económico familiar podiam surgir como factores cumulativos na determinação do posicionamento destas crianças na comunidade e, consequentemente, na escola.

3.2 O posicionamento na família

No que concerne à dimensão do posicionamento da criança na família, a hipótese específica de que partimos foi a seguinte: *as crianças que mantêm com os pais/mães relações de fracos enquadramentos revelam um posicionamento elevado na família que, assumido na escola, ao nível da interacção com o professor, poderá ser favorável ao seu aproveitamento; pelo contrário, as crianças que se relacionam com os pais/mães através de princípios de comunicação de fortes enquadramentos revelam um posicionamento baixo na família que, assumido ao nível da sua interacção com o professor, poderá ser desfavorável ao seu aproveitamento.*

Na base desta hipótese particular subjazem algumas considerações teóricas que, tal como as referidas anteriormente sobre a hipótese do posicionamento da criança na comunidade, dizem respeito às características do contexto de socialização primária. O contexto familiar pode ser perspectivado como uma estrutura hierárquica que traduz uma dada divisão social de trabalho dentro da família, isto é, como uma estrutura social em que pais e filhos ocupam diferentes posições hierárquicas e em que as relações sociais entre eles decorrem dessa posição diferencial na hierarquia familiar. Os diferentes papéis sociais dentro da estrutura familiar são primariamente determinados pelo maior estatuto dos pais/mães relativamente ao dos filhos, mas a forma como esses papéis são transmitidos na comunicação intra-familiar, isto é, a forma de realização das relações de poder entre

pais e filhos, pode ser determinante do posicionamento das crianças em relação aos pais/mães. O estatuto etário dos pais/mães bem como o seu estatuto económico dentro da família constituem à partida factores determinantes do posicionamento da criança em relação aos pais. São os pais/mães que, na divisão social do trabalho relacionada com a idade e com os recursos económicos (decorrentes das suas profissões) ocupam, no seio da família a posição hierárquica mais elevada e esta posição é, em princípio, independente do seu nível académico e socio-económico dentro da sociedade. Se tomarmos, no entanto, a divisão social do trabalho dos recursos discursivos (decorrentes das suas habilitações académicas), a situação pode ser algo diferente no seio da estrutura familiar, dado que o nível de escolaridade de aproximadamente 50% dos pais/mães das crianças da população estudada é inferior à dos filhos (os pais/mães das crianças da população são analfabetos ou completaram apenas o Ensino Primário). Neste caso os filhos podem ocupar, na família uma posição hierárquica que se sobrepõe à dos pais/mães mas ainda assim essa posição poderá ser invertida se tomarmos também em linha de conta o estatuto de pai e mãe e o peso dos valores culturais que os pais/mães vão acumulando através de uma maior experiência de vida.

Considerando que o posicionamento da criança na família vai traduzir uma posição hierárquica que em termos etários, económicos e muitas vezes académicos é inferior à dos pais, então esse posicionamento deverá ser definido em função do espaço de comunicação que os filhos têm relativamente aos pais. Por outras palavras, o posicionamento da criança na família será determinado pelos princípios de comunicação através dos quais se realizam as relações de poder subjacentes à estrutura social do seu contexto familiar. Se as relações de poder da família (consequência do diferente estatuto económico, académico, de sexo e de idade dos pais e filhos) se traduzirem em relações hierárquicas de fraco enquadramento, existe um espaço aberto de comunicação em que os atributos pessoais da criança poderão ser valorizados. Se, por este facto, a criança se sentir valorizada

na família, ela poderá assumir um posicionamento elevado que se irá manifestar não só na sua relação com os pais/mães como na sua relação com outros sujeitos cuja posição hierárquica é superior à sua. E, de acordo com a nossa hipótese, um tal posicionamento no contexto escolar poderá ser favorável à interação da criança com o professor (e também com os colegas) e, consequentemente, ao seu aproveitamento. Se, pelo contrário, as relações de poder na família são traduzidas em relações hierárquicas de forte enquadramento, a comunicação entre pais e filhos tenderá a ser unilateral, e os atributos pessoais da criança serão minimizados e, neste caso, o posicionamento da criança em relação aos pais e em relação a outros sujeitos de estatuto elevado tenderá a ser baixo. E, também de acordo com a hipótese inicial, este baixo posicionamento no contexto escolar irá ser desfavorável à interação da criança com o professor e consequentemente ao seu aproveitamento.

Essas considerações levaram-nos a estabelecer como causa primária do posicionamento da criança na família as relações de comunicação entre pais/mães e filhos. Contudo, a associação entre a classe social e a forma de comunicação na família, apresentada em diversos estudos empíricos, de natureza sociológica, forneceram-nos o fundamento teórico para considerar, ainda que indirectamente, a análise da relação entre aquele posicionamento e o nível cultural e socio-económico da família. Por exemplo, um trabalho de Henderson (1971), que examina as relações entre a comunicação materna e a socialização cognitiva e descrição deixada às crianças, revela que as mães da classe média falam mais com os(a) filhos(as) do que as mães da classe trabalhadora⁵. Um outro trabalho relativo à orientação das mães de diferentes classes sociais sobre a relevância da linguagem na socialização das crianças (Bernstein e Henderson, 1969), mostra que na área das relações entre as pessoas, são as mães da classe média que, relativamente às mães da classe trabalhadora, revelam maior necessidade de comunicar verbalmente com os(as) filhos (as)⁶. Também Cook-Gumperz (1973), num estudo amplo sobre controlo social e socialização, analisa a relação entre as diferenças de

classe social e as estratégias de controlo das mães e mostra que, em geral, as mães da classe média usam mais estratégias do modo de controlo pessoal, enquanto as mães da classe trabalhadora mais baixa usam estratégias do modo de controlo imperativo (outro grupo de mães da classe mista, também analisado, revelou tendência para usar estratégias do modo de controlo posicional)⁷.

A nossa análise sobre o posicionamento da criança na família recaiu fundamentalmente nas relações de comunicação entre pais/mães e filhos. Considerando, no entanto, os dados empíricos anteriormente referidos, que associam as estratégias de controlo das mães à cultura de classe da família, e admitindo que essas estratégias têm subjacentes determinadas relações hierárquicas entre pais/mães e filhos(as), decidimos tomar a *classe social* como um factor que, relacionado directamente com a forma de controlo dos pais/mães, estaria também associado às relações de comunicação entre pais/mães e filhos e, portanto, ao posicionamento da criança na família. Por outras palavras, enquanto os estudos empíricos referidos incidem directamente sobre a relação entre a classe social e as estratégias de controlo da família, o nosso estudo centra-se particularmente no espaço de comunicação entre pais/mães e filhos(as) que, podendo constituir um indicador indirecto das formas de controlo, estará também associado à origem de classe da família. Estas relações levaram-nos a estabelecer de uma forma mais completa, a hipótese inicial sobre o posicionamento da criança na família.

Através deste estudo, pretendíamos confirmar a relação entre a classe social e as estratégias de controlo já descritas em trabalhos anteriores usando, como objecto de análise, as relações de comunicação entre pais/mães e filhos. Para analisar a sequência "*classe social - relações de comunicação entre pais/mães e filhos - posicionamento dos filhos relativamente aos pais*" formulámos então a seguinte hipótese: *as crianças de níveis culturais e socio-económicos mais favorecidos, que tendem a ser socializadas na família através de relações sociais de*

fraco enquadramento, revelam um posicionamento elevado na família que, quando assumido na escola, ao nível da interacção da criança com o professor, poderá ser favorável ao seu aproveitamento; as crianças de níveis culturais e socio-económicos mais desfavorecidos, que tendem, pelo contrário, a ser socializadas na família através de relações sociais de forte enquadramento, revelam um posicionamento baixo na família que, quando assumido na escola, ao nível da interacção com o professor, poderá ser desfavorável ao seu aproveitamento.

No conjunto, o estudo sobre o posicionamento da criança, na família/comunidade, baseou-se na seguinte hipótese geral: as crianças que revelam um posicionamento simultaneamente elevado na comunidade e na família são crianças que, em princípio, assumem o posicionamento mais elevado em relação ao professor e, por isso, têm um melhor rendimento escolar, enquanto as crianças que revelam um posicionamento simultaneamente baixo na comunidade e na família assumem, em princípio, o posicionamento mais baixo em relação ao professor e têm por isso, um rendimento escolar mais fraco. Na relação proposta por esta hipótese, a classe social (e por razões da mesma natureza, em princípio, também a raça e o sexo) intervem como um factor cuja acção dupla e cumulativa sobre o contexto de socialização primária vai determinar e reforçar o posicionamento da criança e, em última análise, influenciar o seu aproveitamento na escola.

3.3 O posicionamento na interacção família-escola

Considerando, no entanto, que é dentro do binómio família-escola que o posicionamento da criança deverá ser tomado como possível factor de sucesso/insucesso escolar, o objectivo da investigação foi alargado no sentido de se analisar o posicionamento adquirido pela criança no processo de socialização primária e, com base nesse posicionamento, prever as características sociológicas da prática pedagógica escolar que poderiam, em princípio, actuar como mediadoras da relação entre o posi-

cionamento da criança na família/comunidade e o seu aproveitamento escolar.

A componente contexto escolar que, nas considerações anteriormente desenvolvidas, não tinha sido ainda perspectivada como variável interveniente no estudo, revestiu-se de importância crucial no conjunto das relações a analisar. Alguns estudos sobre a relação entre classe social e aproveitamento diferencial dos alunos têm apontado para o efeito modelador do contexto social da escola naquela relação. Por exemplo, num dos seus trabalhos, Domingos (1987) mostra que a composição social e área geográfica da escola e, de forma mais acentuada, a prática pedagógica do professor, são variáveis escolares que, intervindo na relação professor-aluno, exercem uma influência determinante no aproveitamento diferencial dos alunos. Os resultados obtidos por Peneda (1989), num trabalho recente que relaciona diferentes modalidades de prática pedagógica com o aproveitamento de alunos de diferente raça e provenientes dos estratos sociais mais desfavorecidos, mostram também que a prática pedagógica da escola actua diferencialmente no aproveitamento desses alunos.

O efeito modelador do contexto social da escola sobre a relação entre o contexto familiar e o rendimento escolar foi, no caso do estudo sobre o posicionamento, perspectivado em termos da influência de diferentes práticas pedagógicas da escola sobre o posicionamento adquirido primariamente pela criança no contexto de socialização primária. Tomando a prática pedagógica como variável escolar, considerámos, neste estudo particular, as características das práticas pedagógicas (a que as crianças estiveram sujeitas), em função das relações sociais presentes na estrutura hierárquica que caracterizava cada uma dessas práticas. E dado que o contexto social da sala de aula, determinado pelas características diferenciais das práticas pedagógicas, traduzia diferentes relações hierárquicas entre professor-aluno (e aluno-aluno), considerámos que, de acordo com a natureza desse contexto, o posicionamento diferencial

adquirido primariamente pela criança no contexto de socialização primária poderia ser reforçado ou, pelo contrário, esbatido.

Ao colocarmos a questão da continuidade/descontinuidade entre os contextos familiar e escolar, poderíamos, à partida, admitir que uma prática pedagógica, que legitima relações sociais de forte enquadramento (caso da prática PP₃)⁸, seria mais favorável às crianças dos grupos sociais mais baixos, dado que ela contém características mais próximas das que se esperam encontrar naqueles grupos. Contudo, mesmo que possamos admitir que uma prática pedagógica com aquelas características tenda a ser mais "apropriada" às crianças socialmente mais desfavorecidas (dada a relação de continuidade entre os contextos familiar e escolar), pensamos que o fosso, criado por aquela prática, entre alunos de grupos sociais diferentes tenderá a ser maior, o que se reflectirá num aproveitamento diferencial mais acentuado. Por outras palavras, pensamos que, dentro de cada grupo social, o aproveitamento poderá ser mais favorável às crianças que são socializadas na família em relações de enquadramento próximas das relações legitimadas na prática pedagógica da escola mas que o fosso (no aproveitamento) entre grupos diferentes de alunos será tanto maior quanto mais a prática da escola reproduzir o posicionamento diferencial adquirido primariamente pelas crianças na família/comunidade. De facto, uma prática pedagógica que legitima relações sociais professor-aluno e aluno-aluno, reguladas por forte enquadramento tenderá a reforçar o posicionamento diferencial das crianças e será particularmente desfavorável ao aproveitamento escolar das crianças que, dadas as características sociológicas da família manifestam um posicionamento baixo; pelo contrário, uma prática pedagógica, que legitima relações sociais professor-aluno e aluno-aluno de fraco enquadramento tenderá a alterar o posicionamento diferencial e será em princípio favorável ao aproveitamento escolar de todas as crianças.

4. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EXPERIMENTAL

As análises sobre o posicionamento da criança na comunidade e sobre o seu posicionamento na família basearam-se em dados referentes à amostra global de 80 alunos, população relativamente à qual quisemos equacionar a relação daquelas componentes sociológicas do contexto familiar com o nível sócio-económico e cultural dos pais/mães e ainda o efeito mediador das variáveis do posicionamento, quer na relação entre grupo social/raça/sexo e aproveitamento escolar, quer na relação prática pedagógica e aproveitamento escolar.

Os dados relacionados com as variáveis do posicionamento foram obtidos a partir de dois questionários aplicados aos alunos durante o 2º período do 5º ano de escolaridade.

Atendendo ao nível etário dos alunos (na sua maioria com 11 anos), tivemos a preocupação de redigir os itens numa linguagem gramaticalmente simples e recorremos a questionários de tipo fechado apresentados sob a forma de escolha múltipla; para obter uma medida da sua aplicabilidade e, ao mesmo tempo, dispôr de dados quanto ao poder discriminativo dos itens neles incluídos, os questionários foram previamente testados numa amostra piloto¹⁰. A sua aplicação (quer à amostra piloto, quer à amostra experimental) foi feita na escola que os alunos frequentavam, tendo-se, no caso da população experimental, reunido na mesma sala os alunos de cada turma. O preenchimento dos questionários, por parte dos alunos, foi antecedido de uma explicação prévia, dirigida a todos, quanto ao procedimento a seguir, recorrendo-se a exemplos (não constantes nos questionários) que ilustrassem o significado das opções a escolher como respostas aos diferentes itens; sempre que, durante o preenchimento, alguma criança revelou dificuldades de interpretação do texto das perguntas o apoio que lhe foi dado traduziu-se em pedir ao aluno que relesse a questão e, eventualmente, em converter a frase noutra mais simples mas com o mesmo significado.

O tratamento dos dados foi feito através de um programa estandardizado para Macintosh (STATVIEW 15⁺) e, como método estatístico de análise, optámos por utilizar a análise de variância cuja potencialidade naquele programa se nos afigurou suficiente para satisfazer os objectivos das relações que pretendíamos estabelecer. O recurso a análises dos tipos "ONE WAY ANOVA" e "TWO WAY ANOVA" serviu para fundamentar a interpretação dos dados em função do nível de significância estatística de *p*. No entanto, considerando também a importância da utilização de dados de natureza qualitativa, a interpretação dos resultados traduz um compromisso entre a análise obtida a partir dos dados quantitativos (que nos permitiu verificar as principais tendências estatísticas) e uma análise descritiva (que nos abriu a possibilidade de explorar situações particulares que normalmente são vedadas pelos exames de conjunto).

4.1 Procedimentos de análise e de codificação dos dados sobre o posicionamento na comunidade

Como partimos do pressuposto que a percepção da criança quanto aos estatutos profissional e educacional do pai e da mãe constitui uma medida da forma como ela se sente socialmente valorizada na comunidade, os itens do questionário elaborado para a análise da variável *posicionamento da criança na comunidade* traduzem questões que elicitam respostas sobre o que pensam das profissões e habilitações académicas dos pais/mães.

Para que os itens do questionário provocassem respostas que traduzissem uma percepção positiva ou negativa quanto ao estatuto socio-profissional e educacional dos pais/mães, eles foram concebidos em função: (a) das aspirações económicas e educacionais dos filhos, em confronto com as profissões do pai e da mãe (item 1) e com as suas habilitações académicas (item 2); (b) da imagem que os filhos têm da autoridade do pai/mãe no local de trabalho (itens 3 e 7); (c) da imagem que os filhos têm da importância para o pai/mãe da sua profissão (item 4); (d) da

importância que os filhos atribuem à habilitação académica do pai/mãe (item 6) e (e) do significado socio-económico que os filhos atribuem à profissão do pai/mãe (itens 5 e 8)¹¹.

Para cada item do questionário foram apresentadas três opções alternativas, respectivamente de afirmação ("Sim"), de negação ("Não") e de dúvida ("Não sei"). Na classificação das respostas, atribuímos o valor 1 àquelas que expressavam uma percepção negativa e o valor 3 às que expressavam uma percepção positiva¹². A resposta de dúvida foi valorizada, em qualquer dos itens, com 2 pontos, tendo sido considerada como uma posição intermédia entre as outras duas opções possíveis; esta valorização baseou-se no pressuposto de que uma criança que não sabe, por exemplo, se o pai ou a mãe ganha pouco (um dos itens incluídos no questionário) não tem a mesma percepção que uma criança que, tendo consciência desse facto, posiciona negativamente o pai/mãe.

Como referimos no capítulo dois, os dados relacionados com as variáveis do posicionamento foram codificados em função de uma escala de 4 graus, cujo significado traduz valores crescentes de posicionamento. A distribuição dos alunos pelas quatro categorias da escala foi determinada pelo somatório das pontuações que eles obtiveram no conjunto das respostas ao questionário. Tendo o questionário 8 itens com 3 opções às quais atribuímos o valor 1, 2 ou 3 (consoante o seu significado na resposta ao respectivo item) e considerando que a pontuação máxima que o aluno poderia obter, no conjunto das suas respostas, seria 24 (8 itens X 3 pontos) e que a pontuação mínima seria 8 (8 itens X 1 ponto) estabelecemos a seguinte correspondência entre a pontuação global obtida pelos alunos e a sua distribuição na escala de 1 a 4:

Pontuação	Escala
20 a 24	4
16 a 19	3
12 a 15	2
8 a 11	1

Os intervalos correspondentes a cada categoria da escala foram determinados em função de limites que permitissem uma equivalente distribuição dos 17 pontos contidos no intervalo fechado de 8 a 24; como o número de pontos era ímpar, não permitindo que os quatro intervalos fossem equivalentes, convencionou-se tomar o valor 16 como representativo de uma pontuação já "positiva".

Dado que o questionário não se baseou em modelos previamente testados ou sugeridos em trabalhos desenvolvidos no âmbito da teoria de Bernstein, sentimos algumas limitações na elaboração de itens que fossem válidos quanto à medição da variável pretendida. Para obviar parte dos problemas inerentes à construção de um questionário sem referências anteriores, tivemos o cuidado de:

- (a) Elaborar um primeiro questionário (o qual continha 23 itens) e analisar, através da sua aplicação à amostra piloto, as dificuldades reveladas na interpretação de cada item e o poder discriminativo dos itens em função da sua dispersão pelas três opções possíveis de resposta ("Sim", "Não", "Não sei") e da sua capacidade em diferenciar entre grupos sociais.
- (b) Proceder, no caso da versão final do questionário (com 8 itens), ao cálculo dos coeficientes de correlação entre as pontuações obtidas por cada aluno em cada item e as suas pontuações na globalidade dos itens.

Como sugere Tuckman (1978)¹³ quanto maior for a correlação entre a pontuação de um item e a pontuação total dos itens, maior é a relação entre o que o item está a medir e o que a escala total mede mas, como também afirma, embora este procedimento seja importante relativamente aos dados colectados de um teste piloto, os itens de um questionário são usualmente revistos pela sua clareza e distribuição das respostas, porque um teste piloto pode não cobrir uma variedade de falhas; por exemplo, se todos os inquiridos respondem de forma idêntica a um

qualquer item, este provavelmente carece de poder de discriminação e se as respostas dadas a uma questão são preponderantemente inapropriadas há necessidade de examinar se o item é ambíguo ou está mal redigido.

O tamanho reduzido da amostra piloto e o acompanhamento dos alunos durante o preenchimento do questionário original deram a possibilidade de, numa primeira aplicação desse questionário, nos apercebermos dos itens em que houve dificuldades de interpretação para a maioria dos alunos - foi o caso de 2 itens que pela sua ambiguidade tivemos de eliminar. Com base na análise das respostas dadas aos restantes 21 itens do questionário piloto, seleccionámos para a versão final apenas 8, atendendo ao seu poder discriminativo. Os procedimentos usados foram os seguintes:

- (a) Em primeiro lugar eliminámos 8 questões que se mostraram irrelevantes pelo facto de terem recebido uma resposta idêntica ("Não sei") por parte de mais de 50% dos alunos.
- (b) A eliminação dos restantes 5 itens baseou-se no seu fraco poder de discriminação, quando se tomou como critério de selecção dos itens a sua capacidade de suscitar respostas diferenciadas no conjunto dos alunos, associada à sua capacidade de diferenciar entre as respostas dos dois grupos sociais incluídos na amostra piloto.

Para analisar o valor de dispersão de cada item em função das 3 respostas possíveis, considerámos os seguintes aspectos:

- (1) A distribuição das opções "Sim" e "Não" na totalidade das respostas, analisando, por um lado, as respostas dadas em cada um dos questionários (relacionados com o pai e com a mãe) e, por outro lado, as respostas dadas relativamente ao conjunto dos dois questionários; em ambas as análises considerámos como tendo poder discriminativo

os itens em que a diferença entre o número de respostas afirmativas e o número de respostas negativas era igual ou inferior a 50% do número total de respostas disponíveis (neste caso, o somatório das respostas às opções "Sim" e "Não")¹⁴.

- (2) A distribuição das opções "Sim" e "Não" quando associadas à opção "Não sei", isto é, a distribuição das opções "Sim/Não sei" e "Não", bem como a distribuição das opções "Não/Não sei" e "Sim" na totalidade das respostas dos alunos, tendo-se em ambas as análises procedido de modo idêntico ao indicado anteriormente em (1); a consideração destas combinações baseou-se no pressuposto de que a opção "Não sei" traduz (atendendo ao seu significado como medida do posicionamento) uma posição intermédia entre as opções de afirmação e de negação e que, por isso, podia ser tomada como uma resposta cujo peso é idêntico quer associada à opção "Sim", quer associada à opção "Não".

Para analisar a capacidade de discriminação de cada item entre os dois grupos sociais representados na amostra piloto, baseámo-nos na comparação entre a distribuição das opções referidas em (1) e (2) dentro de cada grupo social, usando-se, nesta análise, as respostas dadas pelos alunos no conjunto dos dois questionários e o critério de determinação do poder discriminativo do item referido em (1).

Como os dados fornecidos pela pilotagem apenas nos permitiram seleccionar 8 itens (o que, por si, reflecte as dificuldades inerentes a uma primeira exploração empírica do conceito envolvido), sentimos redobrada necessidade de obter uma outra medida da validade do questionário aplicado à amostra experimental. Por isso, antes do processamento dos dados, analisámos as correlações de cada item com a totalidade dos itens do questionário. Nesta análise, as pontuações referentes a cada item e ao conjunto dos itens correspondem à soma dos pontos obtidos em rela-

ção ao pai e à mãe, traduzindo esses pontos a valorização atribuída às opções seleccionadas¹⁵. As correlações obtidas foram as seguintes:

Número do item	Correlação (R)
1	.400
2	.697
3	.472
4	.460
5	.542
6	.702
7	.676
8	.610

Em termos puramente estatísticos, estes dados aconselhariam a eliminação dos itens 1, 3 e 4, cujos coeficientes de correlação são inferiores a .500 e, atendendo a este aspecto, tínhamos de optar entre (a) reduzir o questionário a 5 itens ou (b) reformular o questionário, introduzindo novos itens. A segunda solução, que se afigurava mais correcta, implicava, no entanto, uma nova testagem e aplicação que, por limitações de tempo, não se tornava viável; a primeira solução trazia outro problema de validade pois, como também é defendido na literatura, a validade de um objecto de análise é tanto maior quanto maior o número de itens usados para medir esse objecto. Não podendo eliminar os inconvenientes existentes, quer no caso da redução do número de itens, quer no caso da inclusão de itens com fraco poder explicativo, a decisão foi tomada, pesando o facto dos respectivos coeficientes de correlação não se distanciarem muito do critério usualmente seguido e considerando que o conceito usado como objecto de análise (o posicionamento na comunidade) foi entendido como uma componente resultante de indicadores diferenciados¹⁶.

4.2 Procedimentos de análise e de codificação dos dados sobre o posicionamento na família

Para a análise do posicionamento da criança na família elaborámos um questionário cujos itens foram concebidos no sentido de obter respostas relacionadas com o espaço de comunicação que é dado, em casa, aos filhos nas suas relações com o pai e com a mãe. O pressuposto de que partimos foi o de que o grau de abertura na comunicação pais/mães - filhos poderia ser tomado como um indicador da forma como a criança se sente valorizada no contexto das relações sociais intra-familiares - quanto mais estreitas fossem as relações de comunicação existentes entre a criança e os pais/mães, maior seria a valorização atribuída ao papel social do(a) filho(a) no contexto familiar e, consequentemente, maior seria o seu posicionamento na família

Para que os itens do questionário elicitassem respostas tendentes a ilustrar o espaço de comunicação pais/mães - filhos, eles foram construídos em função dos seguintes parâmetros: (a) grau de liberdade que é dado à criança para criticar acções ou intervenções do pai/mãe (itens 2 e 6); (b) grau de autonomia que é dado à criança quanto a interesses relacionados com o seu dia-a-dia (itens 3 e 4); (c) grau de iniciativa da criança em comunicar com o pai/mãe (item 1); (d) grau de interesse do pai/mãe em comunicar com os filhos (itens 5, 7, 9 e 11) e (e) grau de intervenção do pai/mãe no sentido de enaltecer os actos positivos dos filhos (item 8) e de castigar os seus actos negativos (item 10).

Os questionários relativos ao posicionamento da criança na família continham 11 itens com 4 opções, apresentadas em termos de frequência¹⁷; dentro destas opções, as respostas "Sempre" e "Muitas vezes" e as respostas "Poucas vezes" e "Nunca" foram tomadas como tendo o mesmo significado no contexto do respectivo item, servindo a sua diferenciação apenas para permitir uma maior abertura na resposta dos alunos e uma menor dificuldade de

escolha no preenchimento do questionário. As respostas a cada item foram codificadas como "positivas" ou "negativas" consoante representassem, no contexto desse item, relações de comunicação de enquadramento fraco (indicador de posicionamento "positivo") ou relações de comunicação de enquadramento forte (indicador de posicionamento "negativo")¹⁸. Assim, num total de 11 itens, a valorização máxima obtida pelos alunos correspondia a 11 pontos (situações em que todas as respostas fossem "positivas") e a mínima a zero pontos (situações em que todas as respostas fossem "negativas"). Partindo de uma escala com 12 pontos (de 0 a 11), criámos os intervalos necessários para estabelecer uma correspondência entre a pontuação obtida no conjunto das respostas ao questionário e as categorias de uma escala de 1 a 4 (com significado idêntico à escala estabelecida para a codificação dos dados sobre o posicionamento da criança na comunidade).

A distribuição dos alunos pelas quatro categorias relacionadas com o seu posicionamento em relação ao pai (PPF) e com o seu posicionamento em relação à mãe (PFM) obedeceu à seguinte correspondência:

Pontuação	Escala
9 a 11	4
6 a 8	3
3 a 5	2
0 a 2	1

Os questionários foram previamente testados com a amostra piloto e como os itens incidiam, neste caso, sobre relações de comunicação mantidas entre pais/mães e filhos, eles foram aplicados não só às crianças como aos respectivos pais ou mães¹⁹, diferindo a construção dos itens apenas em função do sujeito inquirido.

Os questionários pilotados continham 21 itens, cuja selecção/rejeição obedeceu aos seguintes critérios:

- (a) Grau de discriminação do item de acordo com a distribuição das respostas dadas no questionário dos pais/mães.
- (b) Grau de discriminação do item de acordo com a distribuição das respostas dadas no questionário dos filhos.
- (c) Grau de consistência entre as respostas dadas pelos pais/mães e as respostas dadas pelos respectivos filhos ao mesmo item.

O grau de discriminação de cada item foi analisado em função da diferença entre o número de respostas "positivas" e o número de respostas "negativas", considerando-se com poder discriminativo os itens em que aquela diferença era inferior a 50% do número total de respostas²⁰. O grau de consistência foi analisado através da comparação entre as respostas dos pais/mães e as respostas dos filhos, considerando-se como consistentes os itens que receberam um número de respostas idênticas, igual ou superior ao dobro do número de respostas divergentes²¹.

Analisando separadamente a distribuição das respostas a cada item no questionário dos pais/mães e no questionário dos filhos, verificámos que, respectivamente, 10 e 8 itens não tinham poder discriminativo e que, de entre estes, 3 não obedeciam simultaneamente aos critérios (a) e (b), pelo que foram eliminados. Dos itens que discriminavam as respostas dos pais/mães (11) e dos que discriminavam as respostas dos filhos (13), 6 satisfaziam aqueles critérios mas apenas 5 foram seleccionados porque, durante a aplicação do questionário aos filhos, se verificou que um deles era ambíguo nos seus objectivos.

A aplicação do critério (c) aos itens que, discriminando as respostas dos filhos, não discriminavam as respostas dos pais/mães (7 itens) levou à rejeição de um item que, além de receber mais de 50% de respostas divergentes na totalidade dos inquiridos, não se revelou consistente entre as respostas dadas por ambos os grupos sociais contemplados na pilotagem. De entre

os restantes 6 itens que satisfaziam simultaneamente os critérios (b) e (c), apenas 5 foram seleccionados porque também durante a pilotagem um deles se revelou ambíguo para os alunos. A razão pela qual decidimos usar o critério (c) associado ao critério (b) e não ao critério (a) foi determinada não só pelo facto de haver um número ligeiramente maior de itens que discriminavam as respostas dos filhos como também, e principalmente, pelo facto de termos constatado, durante a aplicação do questionário aos pais/mães, que os inquiridos pertencentes ao grupo social mais baixo revelaram dificuldades na interpretação das perguntas, razão que poderia justificar a elevada inconsistência encontrada neste grupo entre as respostas dos pais/mães e respectivos filhos (61.9% das respostas eram divergentes). Como no grupo social mais elevado apenas 28.6% dos itens eram inconsistentes, na selecção dos 5 itens que satisfaziam os critérios (b) e (c) atendeu-se ao facto de eles se revelarem consistentes dentro de ambos os grupos sociais pilotados ou, pelo menos, consistentes dentro do grupo social mais elevado (3 itens contemplavam a primeira situação e 2 a segunda).

Tendo-se também verificado, durante a pilotagem, que à questão "O teu pai ralha contigo" ou "A tua mãe ralha contigo", as crianças do grupo social mais baixo responderam, na sua maioria, que os pais/mães batiam em vez de ralharem (razão que explica o facto deste item não ter contemplado o critério (b)), decidimos reformulá-lo pela frase "O teu pai/a tua mãe bate-te", acrescentando 1 item aos 10 previamente seleccionados.

Para confirmarmos a validade do questionário quanto aos objectivos com ele pretendidos, comparámos, dentro de cada grupo social, o número de respostas consideradas como indicadores de um posicionamento elevado com o número de respostas equivalentes a um posicionamento baixo. Os resultados mostraram que a maior parte das crianças do grupo social mais elevado (56.7%) tinham um posicionamento elevado, verificando-se uma situação contrária com as crianças do grupo social mais baixo (52.8% tinham posicionamento baixo). Embora a diferença não fosse muito signifi-

cativa, ela serviu como uma componente de validação do questionário tendo em atenção que, na pilotagem não se isolou o posicionamento em relação ao pai do posicionamento em relação à mãe.

Antes do processamento dos dados e com base nos resultados obtidos com a amostra experimental analisámos as correlações de cada item com a totalidade dos itens do questionário, usando um procedimento idêntico ao aplicado no caso do posicionamento das crianças na comunidade (ver parágrafo 4.1). As correlações obtidas foram as seguintes:

Número do item	Correlação (R)
1	.519
2	.560
3	.607
4	.376
5	.562
6	.445
7	.576
8	.596
9	.666
10	.364
11	.622

Apesar dos itens 4, 6 e 10 revelarem coeficientes de correlação baixos que, em termos puramente estatísticos, aconselhariam a sua eliminação, tínhamos encontrado, na pilotagem do questionário, uma relação entre estes itens e a classe social. Não só por este facto, mas também porque na interpretação dos resultados se teve em consideração a dimensão qualitativa da análise, a codificação dos dados relacionados com o *posicionamento da criança na família* baseia-se nas pontuações obtidas na totalidade dos 11 itens do questionário.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de facilitar a compreensão da análise das relações estabelecidas como hipóteses específicas do estudo sobre o posicionamento da criança na família/comunidade, começamos por apresentar separadamente os resultados respeitantes às análises do posicionamento na comunidade e do posicionamento na família. Após o desenvolvimento dessas análises, debruçamo-nos sobre os resultados que nos permitiram considerar o significado do posicionamento no aproveitamento de alunos socialmente diferenciados bem como apreciar o efeito mediador da prática pedagógica da escola na relação entre o posicionamento e o aproveitamento.

5.1 Posicionamento na comunidade de crianças de grupo social, raça e sexo diferentes

Nas análises sobre a relação entre a classe social e as duas componentes do posicionamento da criança na comunidade (PPC e PMC), considerámos como índices de classe social o nível socio-económico e cultural do pai (NSEP) e o nível socio-económico e cultural da mãe (NSEM). A razão que nos levou a usar aqueles índices em vez das profissões e das habilitações académicas do pai e da mãe teve a ver com o facto dos dados sobre o posicionamento da criança na comunidade se referirem a aspectos que contemplam a percepção dos estatutos do pai e da mãe, quer em função das suas profissões, quer em função das suas habilitações académicas. Nas relações estabelecidas, os dados sobre o nível socio-económico e cultural e sobre o posicionamento foram codificados como categorias de uma escala de 1 a 4²².

A análise do posicionamento em função do estatuto do pai centrou-se em 79 alunos e a análise do posicionamento em função do estatuto da mãe incidiu sobre 73 alunos, dado que, no primeiro caso, não dispunhamos de elementos sobre um pai (falecido) e, no segundo caso, os elementos disponíveis referiam-se apenas às mães que exerciam ou haviam exercido uma

profissão (sendo excluídos, portanto, desta análise os 7 alunos cujas mães eram domésticas).

Considerando o posicionamento da criança em função da sua percepção quanto aos estatutos profissional e educacional do pai (variável PPC) e da mãe (variável PMC), começámos por verificar, através de uma análise de variância, que existia uma relação estatisticamente significativa entre as duas componentes do posicionamento da criança na comunidade e o nível socio-económico dos pais/mães²³. Tomando como variáveis independentes o nível socio-económico do pai (NSEP) e o nível socio-económico da mãe (NSEM) e como variáveis dependentes, respectivamente o posicionamento da criança na comunidade em função do estatuto do pai (PPC) e em função do estatuto da mãe (PMC), encontrámos para a primeira relação um nível de significância de $p = .0068$ e para a segunda relação um nível de $p = .0001$ ²⁴. Estes resultados mostram que o nível socio-económico da família interfere na percepção que os filhos têm quanto ao estatuto dos pais e das mães na hierarquia social, sugerindo que as crianças de famílias socialmente mais favorecidas adquirem, no contexto da socialização primária, um posicionamento mais elevado do que as crianças pertencentes a famílias socialmente mais desfavorecidas.

Ao analisarmos os resultados obtidos através das relações estabelecidas, verificámos que as médias do PPC e do PMC são tanto mais elevadas quanto maior é o nível socio-económico; a comparação dessas médias, no conjunto dos alunos e dentro de cada grupo social mostrou também que, de um modo geral, as crianças parecem atribuir um estatuto mais elevado aos pais do que às mães. Verificámos ainda que, embora em qualquer dos grupos sociais, as crianças atribuam uma maior valorização ao pai do que à mãe, existe uma relação entre o grupo social e o grau de valorização diferencial dos estatutos do pai e da mãe.

O quadro 4.1 põe em evidência estes resultados. Nele se indica, para cada grupo social, a média de posicionamento (numa escala de 1 a 4) manifestada pelas crianças em função do pai e

da mãe. Além disso, e de forma a salientar o grau de valorização diferencial atribuído, dentro de cada grupo social, ao pai e à mãe, incluímos no quadro uma dimensão que traduz a razão entre as médias referentes a cada uma das componentes do posicionamento (PPC/PMC); a inclusão desta dimensão na análise baseou-se na seguinte proposição - se tomarmos a razão PPC/PMC como uma medida do grau de valorização diferencial dos estatutos do pai e da mãe, esse grau será tanto maior quanto mais elevada for a razão PPC/PMC (em qualquer dos casos maior que 1).

NSEP/NSEM	PPC	PMC	PPC/PMC
1	2.375	1.400	1.696
2	2.429	2.000	1.215
3	2.750	2.154	1.277
4	3.100	2.917	1.063
TOTAIS	2.658	2.123	1.252

Quadro 4.1 - *Relação entre o nível socio-económico do pai e da mãe e o posicionamento diferencial da criança na comunidade.*

Como nível socio-económico mais baixo (grupo 1) é constituído, na sua maioria, por pais/mães de raça negra (apenas uma mãe deste grupo é de raça branca), a relação entre o posicionamento da criança na comunidade e o nível socio-económico do pai/mãe foi, em princípio, interpretada em função dos resultados obtidos pelos grupos 2, 3 e 4. Estando conscientes que a variável raça está a interferir nos resultados obtidos no grupo 1, considerámos, no entanto, que, tratando-se de um grupo duplamente desfavorecido em termos de prestígio social, ele pode ser tomado como um grupo que, de algum modo, pode representar a situação das crianças mais desfavorecidas no contexto da realidade social portuguesa²⁵. É neste sentido que os resultados,

expressos no quadro 4.1, devem ser interpretados como traduzindo a influência do estatuto familiar no posicionamento da criança na comunidade.

Para além do significado da influência do nível socio-económico e cultural sobre o posicionamento da criança na comunidade, os dados expressos no quadro 4.1 sugerem (ainda que de uma forma indirecta) a influência da classificação das categorias de sexo sobre a forma como as crianças, dos vários grupos, posicionam diferencialmente o pai e a mãe. Esta influência, sugerida pelo facto das crianças atribuírem um maior estatuto ao pai do que à mãe (para o mesmo nível socio-económico), pode constituir um indicador do estatuto de sexo como princípio regulador das relações intra-familiares, princípio que pode ser o reflexo da legitimação de uma estrutura patriarcal no seio das famílias portuguesas.

Por outro lado, a tendência que parece existir quanto a uma demarcação pouco acentuada entre os estatutos do pai e da mãe (PPC/PMC=1.063) dentro do grupo social mais elevado (grupo 4) e a uma demarcação mais acentuada destes estatutos nos restantes grupos (ver quadro 4.1) sugere que a legitimação do estatuto do sexo parece estar relacionada com o nível socio-económico e cultural das famílias.

O acesso dos pais/mães a um maior grau académico (verificado no grupo 4) e a ausência de escolaridade do grupo 1 levou-nos a colocar como hipótese explicativa daquela tendência a influência dos valores veiculados pela nova ordem social da escola (enquanto agência crucial do campo do controlo simbólico) sobre princípios de comunicação que regulam as relações de poder em função do estatuto de sexo. Parece-nos legítimo pensar que as relações de comunicação de enquadramento fraco entre sexos diferentes seja legitimada nas famílias cuja consciência é fundamentalmente regulada pelas relações da educação; e dado que essa legitimação, no contexto das relações intra-familiares, deixa implícitas as relações de poder entre sexos, podemos pensar que uma das razões pelas quais as crianças dessas famílias atribuem

uma valorização diferencial ao pai e à mãe menos acentuada se deve a um processo de socialização em que o estatuto de sexo é regulado por princípios que o deixam relativamente implícito nas relações intra-familiares.

As análises da relação entre o NSEF e as duas componentes do posicionamento da criança na comunidade permitiram-nos complementar e reforçar a tendência verificada (ver quadro 4.2). Pensámos que, ao considerar o NSEF, podíamos, por um lado, ter uma ideia mais aproximada da relação entre PPC e PMC dentro das diferentes famílias e, por outro lado, relacionar os resultados destas análises com o aproveitamento escolar dos alunos (que analisámos, neste estudo, em função daquele índice de classe social).

NSEF	PPC	PMC	PPC/PMC
1	2.300	1.375	1.673
2	2.424	1.967	1.232
3	2.773	2.143	1.294
4	3.286	2.857	1.150
TOTAIS	2.658	2.123	1.252

Quadro 4.2 - *Relação entre o nível socio-económico familiar e o posicionamento diferencial da criança na comunidade.*

Os resultados expressos no quadro 4.2 confirmam a tendência de uma maior valorização atribuída ao pai do que à mãe (a média de PPC é em qualquer dos grupos sociais superior à média de PMC) e reforçam a ideia de que a valorização diferencial dos estatutos do pai e da mãe tende a ser menos marcada no grupo 4 (PPC/PMC=1.150).

Em face destes resultados, achámos importante analisar a influência da variável sexo na relação entre o nível socio-económico familiar e o posicionamento da criança na comunidade. Pretendíamos com esta análise verificar se as raparigas e os rapazes tinham percepções diferentes quanto aos estatutos do pai e da mãe e, desta forma, analisar se existia um posicionamento diferencial relacionado com o sexo, como consequência da legitimação na família de um princípio baseado no estatuto do sexo.

Através de análises de variância ("TWO WAY ANOVA")²⁶, em que tomámos o sexo dos alunos como variável mediadora na relação entre o nível socio-económico familiar e o posicionamento na comunidade (em função do estatuto atribuído ao pai e do estatuto atribuído à mãe), encontrámos os resultados que estão expressos no quadro 4.3.

NSEE	F			M		
	PPC	PMC	PPC/PMC	PPC	PMC	PPC/PMC
1	2.500	1.333	1.875	2.167	1.400	1.548
2	2.385	2.091	1.141	2.450	1.895	1.293
3	2.714	2.077	1.307	2.875	2.250	1.278
4	3.333	2.667	1.250	3.200	3.200	1.000
TOTAIS	2.725	2.167	1.257	2.590	2.081	1.245

Quadro 4.3 - Relação entre o nível socio-económico familiar e o posicionamento diferencial na comunidade de crianças de sexo diferente.

Considerando a globalidade dos alunos, os resultados expressos no quadro 4.3 mostram que, embora as raparigas, (relativamente aos rapazes) revelem uma maior valorização diferencial dos estatutos do pai e da mãe, esta diferença não é significativa (para as raparigas, a razão PPC/PMC é igual a 1.257 e, para os rapazes, esta razão é igual a 1.245). A análise dos

resultados em função do grupo social mostra no entanto que, quando se considera a razão PPC/PMC, existe uma maior diferença entre as raparigas e os rapazes do grupo 1 do que entre as raparigas e os rapazes do grupo 4. Para as raparigas do grupo 1 a razão PPC/PMC é de 1.875 e para os rapazes do mesmo grupo aquela razão é de 1.548, havendo entre estes valores uma diferença de .327; para as raparigas e rapazes do grupo 4 as razões PPC/PMC são respectivamente de 1.250 e de 1.000, sendo a diferença entre estes valores (.250) inferior à verificada no grupo 1. É ainda de notar que os rapazes do nível socio-económico mais elevado (grupo 4), atribuem igual estatuto ao pai e à mãe, enquanto os rapazes dos restantes grupos posicionam diferencialmente o pai e a mãe atribuindo maior estatuto ao pai. Em qualquer dos grupos, as raparigas atribuem maior estatuto ao pai do que à mãe, sendo a valorização diferencial relativamente menos acentuada nos grupos 2 e 4.

A conjugação dos dados expressos nos quadros 4.2 e 4.3 permitem-nos constatar que no grupo social em que a demarcação entre os estatutos do pai e da mãe é mais acentuada (grupo 1), existe, por parte das raparigas, uma diferenciação mais notória entre esses estatutos do que por parte dos rapazes; no grupo social mais elevado, em que a demarcação dos estatutos do pai e da mãe é menos acentuada, existe também uma valorização diferencial desses estatutos por parte das raparigas, mas essa diferenciação não existe no caso dos rapazes.

Embora não possamos, com base nestas análises, avançar com generalizações, pensamos que os dados por elas revelados sugerem a hipótese de existir um princípio marcado pelo estatuto do sexo nas famílias e que esse princípio tende a ser menos notório em famílias com maior estatuto socio-económico e académico e mais marcado nas famílias de raça negra, cujo estatuto socio-económico e académico é muito baixo. Além disso, os dados sugerem também a hipótese de existir uma maior consciência do estatuto de sexo por parte das crianças (particularmente das raparigas) pertencentes a famílias em que aquele princípio tende a

ser mais acentuado. É possível admitir-se também como hipótese que, como consequência de uma estrutura hierárquica familiar mais marcada pelo estatuto de sexo, as raparigas, dos grupos socio-económicos mais desfavorecidos, tomem mais cedo consciência do seu posicionamento diferencial na sociedade, em termos da classificação entre sexos; pode ser esta uma das razões pelas quais as raparigas dos grupos socio-económicos mais desfavorecidos tendem a revelar maior insucesso escolar do que os rapazes dos mesmos grupos, havendo uma menor associação, entre o sexo e o aproveitamento, nos grupos mais favorecidos.

Como encontrámos uma correlação positiva entre o sexo e o aproveitamento cognitivo inicial dos alunos, mostrando que os rapazes têm relativamente às raparigas maior sucesso, quer nas capacidades de aquisição, quer nas capacidades de utilização²⁷, existem algumas razões para acreditar que a consciência de uma maior valorização do sexo masculino na sociedade, quando reproduzida no contexto social da família, pode constituir um factor responsável pelo maior sucesso dos rapazes. Por outro lado, a confirmar as hipóteses sugeridas, seria também de esperar que a diferença de aproveitamento entre rapazes e raparigas fosse tanto mais evidente quanto maior a legitimação do estatuto de sexo na família, isto é, esperávamos encontrar no grupo 1 uma maior diferença no aproveitamento entre rapazes e raparigas do que no grupo 4. A dar algum apoio a esta previsão verificámos que, no grupo 1, a média do aproveitamento cognitivo inicial nas capacidades de aquisição (CB1)²⁸ é, no caso dos rapazes, de 57.8% enquanto aquela média no caso das raparigas é de 29.5%; no grupo 4 a média dos rapazes é de 78.4% e a das raparigas de 65.3%. A média obtida pelos rapazes é, em qualquer dos grupos, superior à média obtida pelas raparigas mas a diferença entre as médias dentro do grupo 4 (13.1) é muito inferior à diferença entre as médias dentro do grupo 1 (26.3)²⁹.

5.2 Posicionamento na família de crianças de grupo social, raça e sexo diferentes.

Nesta análise usámos um procedimento semelhante ao descrito no parágrafo anterior³⁰. Assim, usando como variáveis independentes o NSEP e o NSEM e como variáveis dependentes o posicionamento da criança em função das relações de comunicação (enquadramento) com o pai (PFP) e das relações de comunicação com a mãe (PFM), começámos por verificar, através de análises de variância, que existia uma associação estatisticamente significativa entre o NSEP e PFP ($p = .004$) e entre o NSEM e o PFM ($p = .0114$)³¹. Estes resultados permitiram constatar que as crianças de níveis socio-económicos e culturais mais elevados mantêm, em geral, com os pais e mães relações de comunicação reguladas por princípios de enquadramento mais fraco, enquanto as crianças de níveis socio-económicos e culturais mais baixos mantêm, em geral, com os pais e mães relações de comunicação de enquadramento mais forte. Considerando o NSEF como índice de classe social, confirmámos a existência, dentro das famílias, de uma correspondência entre relações de enquadramento mais fraco entre filhos-pais/mães nos grupos socialmente mais favorecidos e entre relações de enquadramento mais forte nos grupos socialmente mais desfavorecidos; o nível de significância estatística obtido em qualquer das relações é bastante inferior a .01 (entre o NSEF e o PFP, $p = .0009$ e entre o NSEF e o PFM, $p = .0002$)³².

Também, neste caso, decidimos comparar os resultados obtidos nas análises relativas ao PFP e ao PFM, de forma a verificar não só se existiam diferenças significativas entre as relações de comunicação dos filhos com as mães e as relações de comunicação dos filhos com os pais como também verificar se essas diferenças estavam ou não associadas ao nível socio-económico e cultural das famílias.

O quadro 4.4 expressa os dados que obtivemos a partir dessas análises comparativas. Além de incluirmos as médias obtidas (numa escala de 1 a 4) pelos alunos dos diferentes grupos so-

ciais em função das suas relações com a mãe e com o pai, apresentamos também no quadro, a razão PFP/PFM que, tanto no conjunto dos alunos, como dentro de cada grupo social, se revelou inferior a 1. Esta tendência, oposta à encontrada para a relação PPC/PMC alertou-nos para a possibilidade de considerar que, em qualquer grupo social, as mães tendem, relativamente aos pais, a manter relações mais abertas com os filhos, o que corrobora indirectamente a ideia de uma estrutura patriarcal nas famílias. Se são as mães que mantêm um espaço de comunicação mais aberto com os filhos, então isso pode significar que os pais delegam nas mulheres o principal papel na socialização primária dos filhos e este facto, associado ao maior estatuto que é dado aos pais relativamente ao das mães, pode mostrar que a diferenciação em casa baseada no estatuto do sexo é uma característica do contexto social das diferentes famílias.

NSEF	PFP	PFM	PFP/PFM
1	1.500	2.000	.750
2	2.636	2.676	.985
3	2.273	2.636	.862
4	2.929	3.429	.854
TOTAIS	2.443	2.713	.900

Quadro 4.4 - *Relação entre o nível socio-económico familiar e as relações de comunicação dos(as) filhos(as) com a mãe e com o pai.*

A análise da razão PFP/PFM mostra que, no conjunto dos alunos, o grau de relação com os pais é apenas ligeiramente inferior ao grau de relação com as mães ($PFP/PFM = .900$), não havendo diferença significativa nestas relações. Contudo, ao analisarmos as tendências dentro de cada grupo social, verifica-se que é no grupo 1 que a menor relação com o pai (relativamente à relação com a mãe) é mais diferenciada ($PFP/PFM = .750$), suge-

rindo que, neste grupo, a mãe tende a ter um papel mais relevante como agente de socialização primária. Como foi neste grupo que se encontrou também uma maior diferenciação entre PPC e PMC (ver quadro 4.2), estes dados parecem reforçar a ideia da existência, nestas famílias, de uma estrutura familiar de tipo patriarcal mais acentuada.

É ainda interessante notar que a falta de escolaridade da maioria das mães do grupo 1, mães que parecem assumir em casa um papel mais relevante na socialização dos filhos, pode ser uma das razões do maior nível de insucesso escolar verificado neste grupo; de facto, o único grupo que, no conjunto dos rapazes e das raparigas, revelou insucesso inicial nas capacidades de aquisição foi o grupo 1 (obtendo uma média de 46.5%)³³. O grupo 2 é, nesta análise, aquele que revela uma relação diferencial entre a mãe e o pai menos notória e é também o grupo que, em função da razão PPC/PMC, mais se aproximou da tendência manifestada pelo grupo 4 (ver quadros 4.1 e 4.2). A articulação entre os dados relativos à razão PPC/PMC e à razão PFP/PFM parece sugerir que, no grupo 2, os filhos tendem a ser igualmente socializados pelos pais e mães (PFP/PFM ~ 1) e que isso pode ser o resultado de uma menor demarcação entre o papel social desempenhado pelo pai e pela mãe nas relações intra-familiares. Curiosamente, os alunos deste grupo revelaram um aproveitamento cognitivo (CB1) cuja média é positiva e ligeiramente superior à obtida pelo grupo 3 (61.65% no grupo 2 e 60.64% no grupo 3). E também foi o grupo 3 que revelou uma razão PPC/PMC um pouco mais acentuada do que o grupo 2 (ver quadros 4.1 e 4.2). No grupo 4, a razão PFP/PFM é ligeiramente inferior à revelada pelo grupo 3 e, neste grupo, aquela relação é inferior á revelada pelo grupo 2; Comparando os resultados referentes aos alunos de raça branca (grupos 2, 3 e 4), verifica-se que, nos grupos sociais mais elevados (grupos 3 e 4), a menor relação dos(as) filhos(as) com o pai relativamente à sua relação com a mãe tende a ser mais marcada do que no grupo social mais baixo (grupo 2), em que a relação dos(as) filhos(as) com a mãe e com o pai é semelhante. No grupo 1 (de raça negra), a menor relação com o pai, relativa-

mente à relação com a mãe, é mais acentuada do que nos restantes grupos o que, em face do padrão encontrado na raça branca, em função do grupo social, pode ser interpretado como um resultado mais relacionado com a raça do que com o nível socio-económico.

Através da análise de variância em que o sexo foi tomado como uma variável mediadora da relação entre o nível socio-económico e o posicionamento dos filhos (dado através das relações com a mãe e com o pai), quisemos ainda verificar se as relações de comunicação das mães e dos pais com os(as) filhos(as) deferiam consoante o sexo da criança. No quadro 4.5 apresentamos os resultados desta análise³⁴.

NSEF	F			M		
	PFP	PFM	PFP/PFM	PFP	PFM	PFP/PFM
1	1.750	2.000	.875	1.333	2.000	.667
2	2.538	2.929	.867	2.700	2.500	1.08
3	2.071	2.643	.784	2.625	2.625	1.00
4	2.778	3.444	.807	3.200	3.400	.941
TOTAIS	2.350	2.854	.823	2.538	2.564	.989

Quadro 4.5 - Relação entre o nível socio-económico familiar e as relações de comunicação com a mãe e com o pai de crianças de sexo diferente.

Estes resultados mostram que:

- (a) No conjunto dos grupos sociais, são as raparigas que, relativamente aos rapazes, tendem a manter relações de comunicação mais abertas (enquadramento mais fraco) com as mães - a média de PFM para as raparigas é de 2.854 e para os rapazes é de 2.564; no que diz respeito às relações com os pais e considerando ainda a globalidade dos alunos, são pelo contrário os rapazes que, relativa-

mente às raparigas, tendem a manter relações de enquadramento mais fraco - a média de PFP para os rapazes é de 2.538 e para as raparigas é de 2.350.

(b) Nos grupos 2,3 e 4, observa-se uma tendência semelhante à observada no conjunto dos alunos, quanto às relações com a mãe e quanto às relações com o pai, isto é, em qualquer destes grupos as raparigas tendem a manter relações de enquadramento mais fraco com as mães do que os rapazes e estes tendem a manter relações de enquadramento mais fraco com os pais do que as raparigas - no grupo 2 a média de PFM é de 2.929 para as raparigas e de 2.50 para os rapazes e a média de PFP é de 2.700 para os rapazes e de 2.538 para as raparigas; no grupo 3, as médias de PFM são de 2.643 e de 2.625, respectivamente para as raparigas e para os rapazes e as médias de PFP são de 2.625 e de 2.071, respectivamente para os rapazes e para as raparigas; no grupo 4, a média de PFM é de 3.444 para as raparigas e de 3.400 para os rapazes e a média de PFP é de 3.200 para os rapazes e de 2.778 para as raparigas.

(c) No grupo 1, a relação dos rapazes e das raparigas com a mãe é semelhante (PFM =2.00) e a relação com o pai traduz uma tendência diferente da observada nos restantes grupos, isto é, as raparigas parecem manter com os pais relações de enquadramento mais fraco (PFP =1.750) do que os rapazes (PFP =1.333).

Os dados descritos em (a) e (b) permitem, de certo modo, apoiar a hipótese (anteriormente referida) de que, de uma maneira geral, existe nas famílias uma legitimação do estatuto do sexo e, portanto, os dados sobre as relações de comunicação dos (as) filhos (as) com os pais/mães revelam-se como indicadores do tipo de estrutura familiar em função da diferenciação de sexo.

Para além do significado desta análise enquanto permitindo fornecer indicadores quanto á natureza da estrutura hierárquica familiar em termos de estatuto de sexo, ela deu-nos ainda elementos que permitiram sugerir razões adicionais para o maior sucesso inicial dos rapazes em relação ás raparigas²⁴.

Como, de uma maneira geral, os pais revelaram, relativamente ás mães, uma maior tendência para o uso de significados universalistas (ver capítulo cinco), o maior contacto dos rapazes com os pais pode, através do maior acesso dos rapazes (do que das raparigas) a significados universalistas, constituir um dos factores responsáveis pelo aproveitamento diferencial inicial em função do sexo³⁶.

5.3 Posicionamento diferencial da criança na família/comunidade e aproveitamento escolar

Partimos da hipótese inicial de que quanto maior fosse o posicionamento da criança adquirido no contexto de socialização primária maior tenderia a ser o seu aproveitamento escolar. Para analisar esta relação decidimos tomar como índice do posicionamento uma medida compósita das variáveis PPC, PMC, PFP e PFM e que, no seu conjunto, foram tomadas como o posicionamento da criança na família/comunidade (variável designada por PAF). Embora resultando de elementos de posicionamento com significados diferentes, pretendíamos, com o índice compósito do posicionamento, obter uma medida da importância assumida pelos alunos no contexto de socialização primária. A atribuição de um estatuto elevado ao pai e à mãe, associada a uma relação com o pai e a mãe em que a criança se sente valorizada (relações de enquadramento fraco) corresponderia a uma situação de posicionamento elevado da criança na família/comunidade; no extremo oposto, a atribuição de um estatuto baixo ao pai e à mãe, associada a uma relação com o pai e com a mãe em que a criança não se sente valorizada (relações de enquadramento forte) traduziria

uma situação de posicionamento muito baixo da criança na família/comunidade.

Através do método de análise de variância, verificámos existir uma relação estatisticamente significativa entre o PAF e o aproveitamento cognitivo inicial dos alunos, quer nas capacidades de aquisição, quer nas capacidades de utilização (sendo $p = .0002$ na relação PAF/CB1 e $p = .0189$ na relação PAF/CE1)³⁷, o que nos permitiu confirmar a hipótese de que um elevado posicionamento da criança na família/comunidade constitui um factor favorável ao seu sucesso escolar.

Como, por outro lado, verificámos que entre o NSEF e o PAF havia uma associação com significância estatística ($p = .0001$)³⁸ e constatámos também que quanto mais elevado é o NSEF maior é o aproveitamento dos alunos em ambas as capacidades do domínio cognitivo ($p = .0001$ para a relação NSEF/CB1 e $p = .0092$ para a relação NSEF/CE1), foi-nos possível estabelecer uma relação causal entre NSEF - PAF - Aproveitamento cognitivo. A existência desta relação sugere que o posicionamento que a criança adquire no contexto de socialização primária (família/comunidade) pode ser tomado como um factor que permite explicar a influência da classe social sobre o aproveitamento diferencial dos alunos.

Como, na investigação, demos importância particular à relação família-escola, decidimos analisar se o posicionamento adquirido no contexto de socialização primária tinha ou não influência no posicionamento que os alunos manifestam na escola, nas suas relações com a professora. Os dados revelaram que, de entre as crianças com posicionamento baixo na família, a grande maioria (90%) manifestou também um posicionamento baixo em relação à professora de ciências, enquanto, de entre as crianças com posicionamento elevado na família, apenas cerca de metade (52%) manifestou um posicionamento baixo relativamente à professora³⁹. Estes dados mostram o efeito do contexto social da família no papel assumido pela criança na escola e, como o posicionamento parece estar associado ao aproveitamento escolar, é necessário que os professores tomem consciência deste facto

para que, na sua prática pedagógica, estabeleçam relações sociais de comunicação, com os alunos, tendentes a minimizar aquele efeito.

5.4 Efeito mediador do contexto da socialização secundária na relação entre o posicionamento e o aproveitamento escolar

Com o objectivo de analisar o efeito do contexto social da escola sobre a relação entre o posicionamento diferencial das crianças e o seu aproveitamento cognitivo, comparámos as médias de aproveitamento inicial e final obtidas pelos alunos com posicionamento diferencial na família/comunidade. Decidimos usar este procedimento porque pensámos que, se o aproveitamento final (após dois anos de escolaridade com a mesma professora) fosse superior ao inicial, particularmente no caso dos alunos que tinham manifestado um posicionamento baixo na família/comunidade, isso poderia significar que o contexto de socialização secundária tinha actuado no sentido de minimizar o efeito depressivo daquele atributo sobre o aproveitamento dos alunos socialmente desfavorecidos. No gráfico da figura 4.1 estão indicados os resultados obtidos a partir daquela análise⁴⁰.

Os dados expressos no gráfico mostram, como já o havíamos assinalado, que os alunos com posicionamento elevado na família/comunidade revelam um aproveitamento mais elevado do que os alunos, para os quais aquele posicionamento é baixo. Contudo, a diferença de aproveitamento, inicialmente existente, entre os alunos diferencialmente posicionados, esbate-se ao fim de dois anos de escolaridade, verificando-se que são os alunos com posicionamento baixo que, nas capacidades de aquisição, sofrem uma evolução positiva e que, nas capacidades de utilização revelam uma evolução positiva ligeiramente superior ao grupo de alunos com posicionamento elevado. Nas capacidades de aquisição, a média de aproveitamento do grupo com posicionamento baixo passou de 52.7% para 58.0% e além disso a diferença entre as médias

obtidas pelos dois grupos de alunos em CB1 (13.2) é superior à diferença entre as médias que obtiveram em CB6 (5.9), mostrando que a demarcação do aproveitamento em função do posicionamento se diluiu. Nas capacidades de utilização, as diferenças entre as médias, obtidas pelos dois grupos de alunos em CE1 e em CE6, tornam, mais uma vez evidente, a tendência para diminuir o fosso entre os alunos com diferente posicionamento (enquanto em CE1 a diferença é de 9.0, em CE6 a diferença baixa para 5.9). Independentemente da prática pedagógica, a professora de ciências parece ter criado, no contexto da sala de aula, relações de comunicação que permitiram possivelmente reduzir o efeito do posicionamento diferencial (adquirido primariamente na família) sobre o aproveitamento dos alunos.

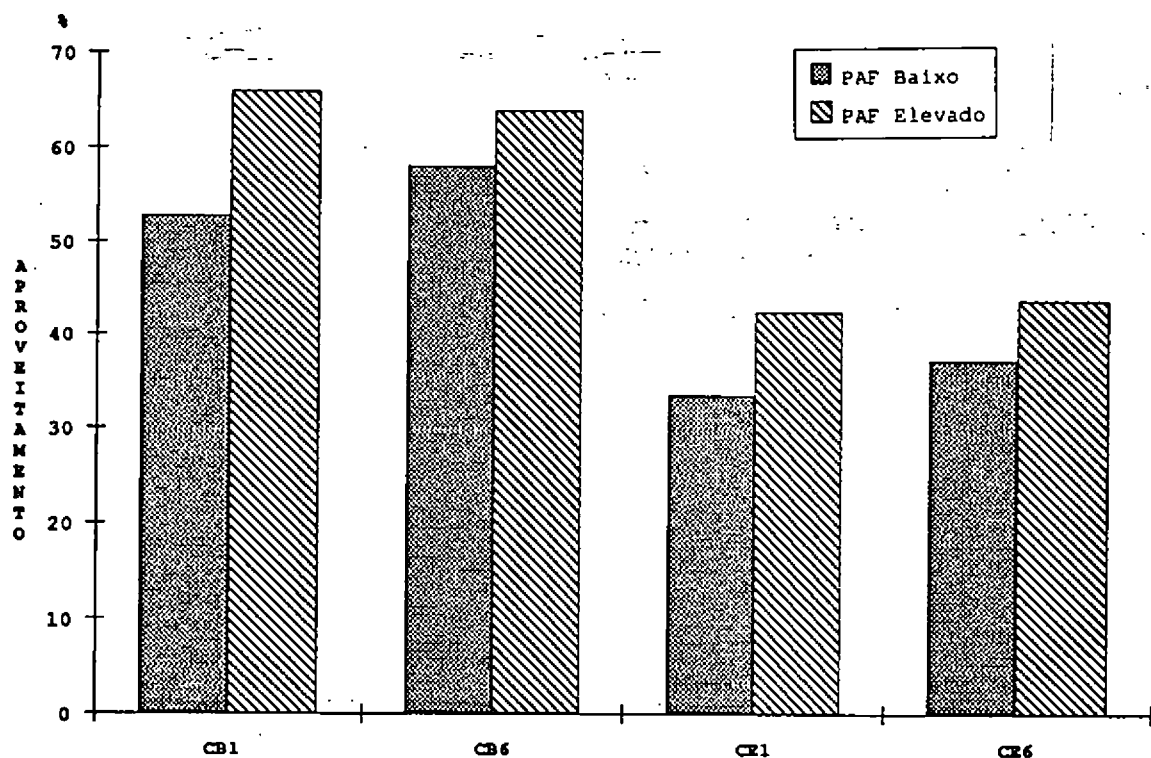


Figura 4.1 - Evolução do aproveitamento em ciências de alunos diferencialmente posicionados na família/comunidade.

Analisando o efeito de cada uma das práticas pedagógicas (implementadas em ciências) sobre a relação entre o posicionamento da criança na família/comunidade e o aproveitamento cognitivo nas capacidades de aquisição e de utilização, há dados para

pensar que a prática actua como variável mediadora naquela relação.

Tomemos em primeiro lugar, o efeito da prática pedagógica, quando se consideram os aproveitamentos inicial e final nas capacidades de aquisição de alunos diferencialmente posicionados na família/comunidade. O histograma da figura 4.2 apresenta a média de aproveitamento, em cada prática pedagógica, nos dois grupos de alunos (quanto ao seu posicionamento na família/comunidade)⁴¹.

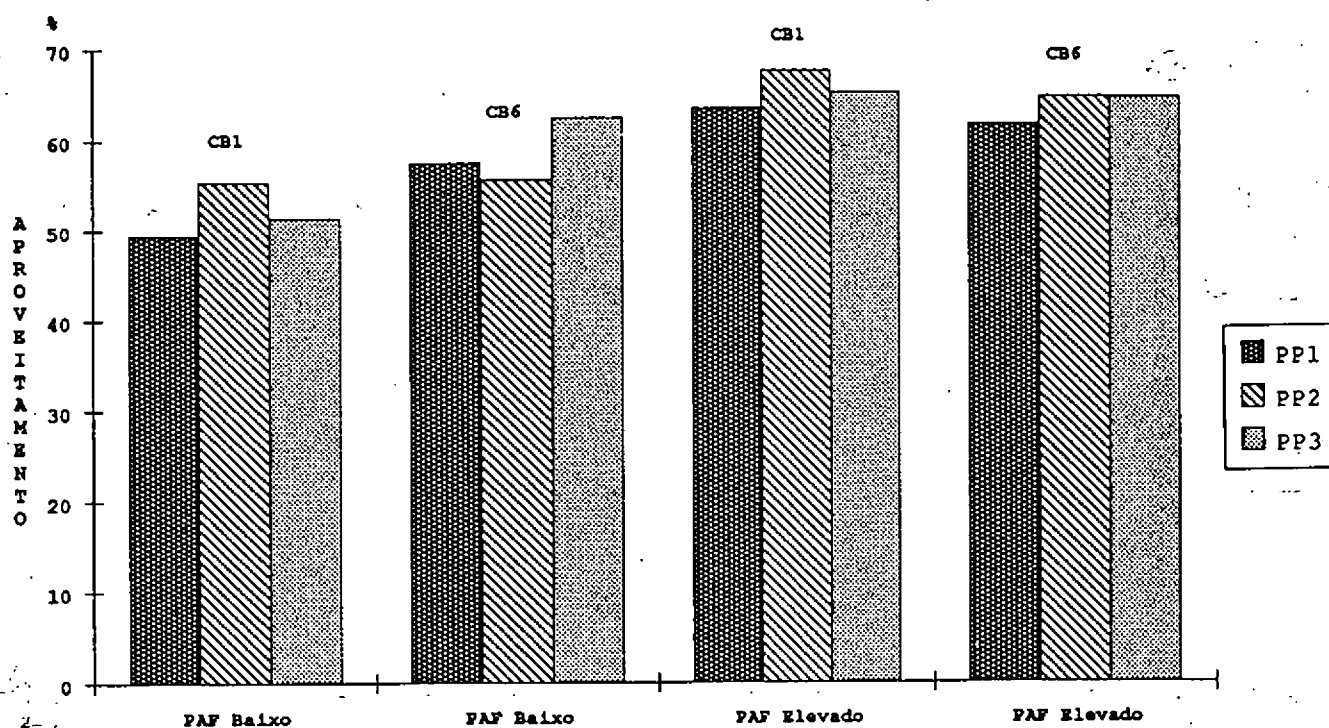


Figura 4.2 - Evolução do aproveitamento cognitivo nas capacidades de aquisição de alunos diferencialmente posicionados na família/comunidade e em relação com a prática pedagógica de ciências.

Os dados expressos no gráfico revelam apenas tendências. De um modo geral, parece que a prática PP₂ é inicialmente, a mais favorável ao aproveitamento (em ambas as capacidades) dos alunos com posicionamento baixo, imediatamente seguida da prática PP₃. É provável que as crianças com posicionamento baixo (socializadas na família em relações de enquadramento forte) tenham

dificuldades, à partida, em responder adequadamente a um contexto regulador na sala de aula regulado por enquadramentos fracos (como acontece na prática PP₁). Contudo, passados dois anos de escolaridade na mesma prática pedagógica, constata-se que os alunos com posicionamento baixo melhoraram o seu aproveitamento na prática PP₃ (de 51.4% para 62.5%) e na prática PP₁ (de 49.4% para 57.5%), não havendo diferenças na prática PP₂. Considerando a diferença entre a média dos alunos diferencialmente posicionados, nota-se que em todas as práticas a diferença inicial se atenuou ao fim de dois anos de escolaridade mas que é nas práticas PP₃ e PP₁ que se verifica uma evolução mais positiva do grupo com posicionamento baixo, cuja média final se aproxima da média obtida pelo outro grupo.

Analizando a mesma relação, mas agora em função do aproveitamento nas capacidades de utilização (dados expressos no histograma da figura 4.3)⁴², observa-se em termos globais um padrão semelhante ao encontrado no caso das capacidades de aquisição.

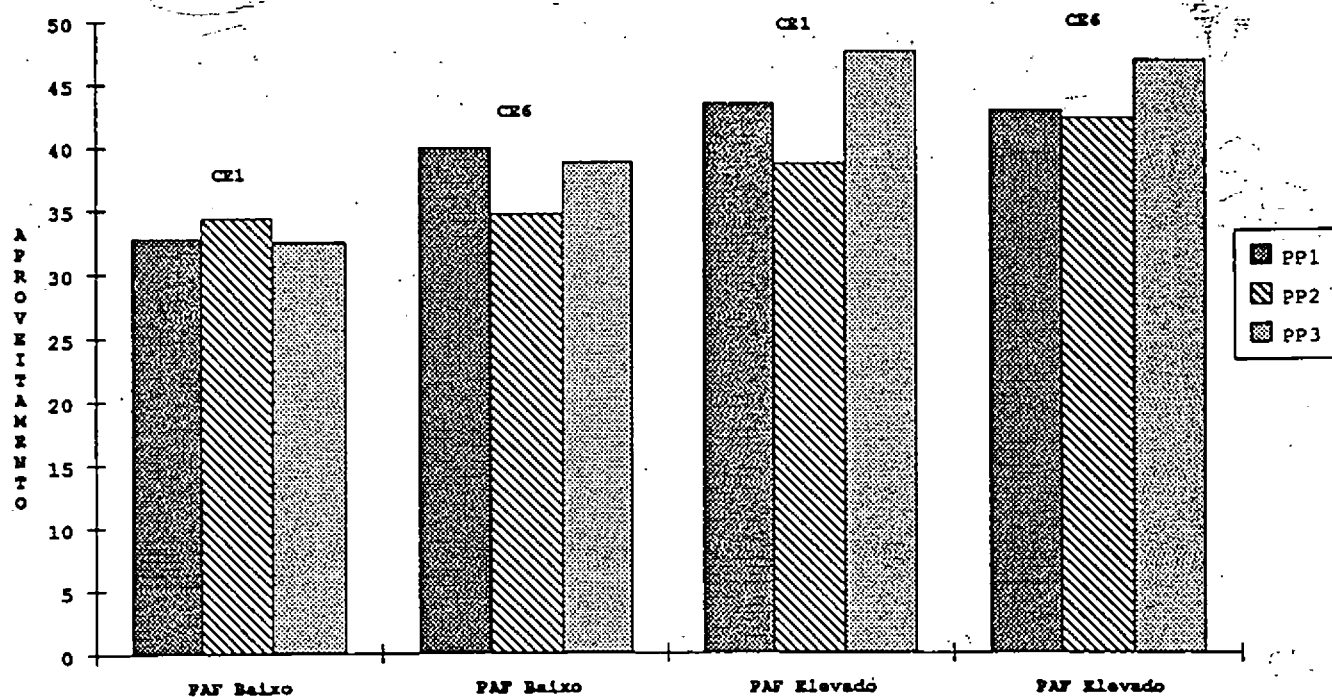


Figura 4.3 - Evolução do aproveitamento cognitivo nas capacidades de utilização de alunos diferencialmente posicionados na

família/comunidade e em relação com a prática pedagógica de ciências.

Inicialmente, a prática PP₂ é, relativamente às outras práticas, ligeiramente mais favorável aos alunos com posicionamento baixo e é aquela em que a diferença entre os alunos dos dois grupos é menos acentuada; contudo, ao fim de dois anos de escolaridade, é na prática PP₁ que se assiste a uma evolução mais positiva dos alunos com posicionamento baixo e é também na prática PP₁, imediatamente seguida da prática PP₃, que a diferença entre a média obtida pelos dois grupos de alunos se atenua relativamente à diferença inicial.

Só por si os resultados não são conclusivos porque deixam em aberto a influência do sexo como mediadora nestas relações.

Tendo verificado que as raparigas, relativamente aos rapazes, tinham um aproveitamento cognitivo inicial mais baixo em ambas as capacidades avaliadas e como havíamos constatado, nas análises anteriores, que havia uma tendência para a legitimação de uma estrutura hierárquica familiar baseada no estatuto de sexo, recorreremos a uma análise de variância ("TWO WAY ANOVA"), usando o sexo dos alunos como variável mediadora da relação entre o posicionamento da criança na família/comunidade e o seu aproveitamento escolar. Pretendíamos com esta análise obter dados que, embora de uma forma indirecta, nos permitissem ver se o contexto social da aula de ciências tinha diluído a influência do estatuto de sexo sobre as raparigas.

Partimos da hipótese, sugerida pelos resultados obtidos nas análises do posicionamento (em função dos estatutos do pai e da mãe e do posicionamento em função das relações de comunicação entre filhos(as) e pais/mães - parágrafos 5.1 e 5.2), que as raparigas adquirem mais cedo consciência do seu posicionamento diferencial na sociedade em termos da classificação entre sexos. Pensámos então que o aproveitamento inicial das raparigas tenderia a ser ainda bastante condicionado por essa consciência e que, por isso, se revelaria inferior ao aproveitamento dos ra-

pazes. Mas, como as três práticas pedagógicas implementadas na aula de ciências, se bem que distintas, foram concebidas no sentido de esbater (em maior ou menor grau) as fronteiras entre os espaços dos alunos de diferente sexo (ver capítulo três), admitimos como hipótese adicional que os aproveitamentos finais das raparigas e dos rapazes tenderiam a aproximar-se, diminuindo o fosso provocado inicialmente pelo seu posicionamento diferencial.

Com o objectivo de apreciar a evolução do aproveitamento cognitivo nas capacidades de aquisição e de utilização de rapazes e raparigas diferencialmente posicionados na família/comunidade realizámos algumas análises de variância cujos resultados estão reunidos no quadro 4.6⁴³.

PAF	SEXO	APROVEITAMENTO COGNITIVO			
		AQUISIÇÃO		UTILIZAÇÃO	
		CB1	CB6	CE1	CE6
BAIXO	F	45.4%	58.6%	30.6%	37.6%
	M	61.1%	57.4%	36.7%	36.7%
	T	52.7%	58.0%	33.4%	37.2%
ELEVADO	F	63.1%	65.0%	36.7%	39.4%
	M	68.7%	62.8%	48.2%	48.1%
	T	65.9%	63.9%	42.4%	43.7%
TOTAL	F	56.2%	62.5%	34.3%	38.7%
	M	65.9%	60.9%	44.1%	44.0%
	T	60.9%	61.7%	39.1%	41.3%

Quadro 4.6 - Relação entre o posicionamento na família/comunidade de alunos de sexo diferente e o seu aproveitamento cognitivo, inicial e final, nas capacidades de aquisição (CB1 e CB6) e de utilização (CE1 e CE6).

A análise de variância, introduzida em função do aproveitamento cognitivo inicial nas capacidades de aquisição (CB1), mostrou que há uma relação significativa entre o PAF e aquele aproveitamento ($p = .0002$) e que existe também uma relação significativa entre aquele aproveitamento e o sexo ($p = .0015$)⁴⁴. A interação de PAF/SEX não é significativa mas notam-se tendências que apoiam a hipótese de uma relação entre o posicionamento na família/comunidade e o aproveitamento cognitivo em CB1, mediada pelo sexo.

As raparigas de PAF baixo têm uma média de aproveitamento em CB1 de 45.4%, enquanto para as raparigas de PAF elevado essa média é de 63.1%; no caso dos rapazes, a média de aproveitamento em CB1 é de 61.1% para os rapazes de PAF baixo e de 68.7% para os rapazes de PAF elevado. Estes dados sugerem que, para as raparigas, o posicionamento parece ter uma maior influência sobre o seu aproveitamento em CB1 o que pode apoiar a ideia de que, na escola, elas tendem a assumir inicialmente um papel social moldado pelo princípio regulador do estatuto de sexo.

Considerando o aproveitamento final nas mesmas capacidades cognitivas (CB6), os resultados sugerem mudanças significativas. Em termos de nível de significância estatística, na relação entre PAF/CB6, $p = .0707$ (já superior a .05) e deixa de ter significado a relação em função do sexo⁴⁵. Só por si, estes resultados já sugerem o esbatimento do fosso entre rapazes e raparigas no seu aproveitamento final. Os resultados expressos no quadro 4.6 mostram que as raparigas com PAF baixo aumentaram substancialmente o seu rendimento escolar (que passou a ser traduzido pela média de 58.6%, enquanto, no início, era de 45.4%) e que, para as raparigas com PAF elevado, a melhoria não foi significativa (de 63.1% para 65.0%); para os rapazes, a diferença entre as médias inicial e final, em ambos os grupos (quanto ao posicionamento na família/comunidade) não é significativa.

A conjugação destes dados mostra que a melhoria do aproveitamento nas capacidades de aquisição do grupo de crianças

com posicionamento baixo na família/comunidade se ficou a dever às raparigas, o que sugere que a escola poderia ter contribuído para alterar o papel social, moldado pelo estatuto do sexo, que as raparigas teriam primariamente adquirido na família.

Tomando como variável dependente o aproveitamento cognitivo nas capacidades de utilização e o sexo como variável mediadora na relação entre o PAF e o aproveitamento dos alunos, assiste-se também a um esbatimento do fosso entre rapazes e raparigas ao longo dos dois anos de escolaridade.

O nível de significância estatística é de $p = .0189$ para a relação entre PAF/CE1 e para a relação entre o sexo e o aproveitamento em CE1, mostrando que há uma relação significativa do aproveitamento inicial, nas capacidades de utilização, com o posicionamento da criança/comunidade e com o sexo⁴⁶. A interação de PAF/SEX não é significativa mas notam-se tendências de uma maior influência do posicionamento sobre o aproveitamento em CE1, no caso dos rapazes do que no caso das raparigas. As raparigas com posicionamento elevado têm uma média de 36.7% em CE1 que, comparada com a média das raparigas com posicionamento baixo (30.6%), é apenas ligeiramente superior; os rapazes com posicionamento elevado têm uma média de 48.2% que, comparada com a média dos rapazes com posicionamento baixo (36.7%) já tem algum significado.

Tomando como referência o aproveitamento final nas capacidades de utilização (CE6), deixou de haver significância estatística para a relação entre PAF/CE6 ($p = .0738$) e para a relação PAF/SEX ($p = .2833$)⁴⁷, o que mostra que se esbateu também nas capacidades de utilização o efeito do posicionamento e do sexo sobre o aproveitamento dos alunos.

As raparigas de PAF baixo melhoram ligeiramente o seu rendimento escolar (de 30.6% de aproveitamento inicial para 37.6% de aproveitamento final). Como, para os rapazes de PAF baixo, não se alterou a sua média inicial, o melhor resultado do conjunto dos alunos com PAF baixo, verificado ao fim de dois anos de

escolaridade (com a mesma professora), é consequência da melhoria verificada nas raparigas. A comparação entre os resultados iniciais e finais dos alunos de PAF elevado mostra que apenas houve uma ligeira melhoria no conjunto dos alunos (de 42.4% para 43.7%) mas, embora pouco significativa, é interessante reparar que essa melhoria se deveu principalmente às raparigas.

Para ilustrar, de uma forma mais sintética, as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas, quando se toma a relação entre o PAF e o aproveitamento, construímos o gráfico apresentado na figura 4.4.

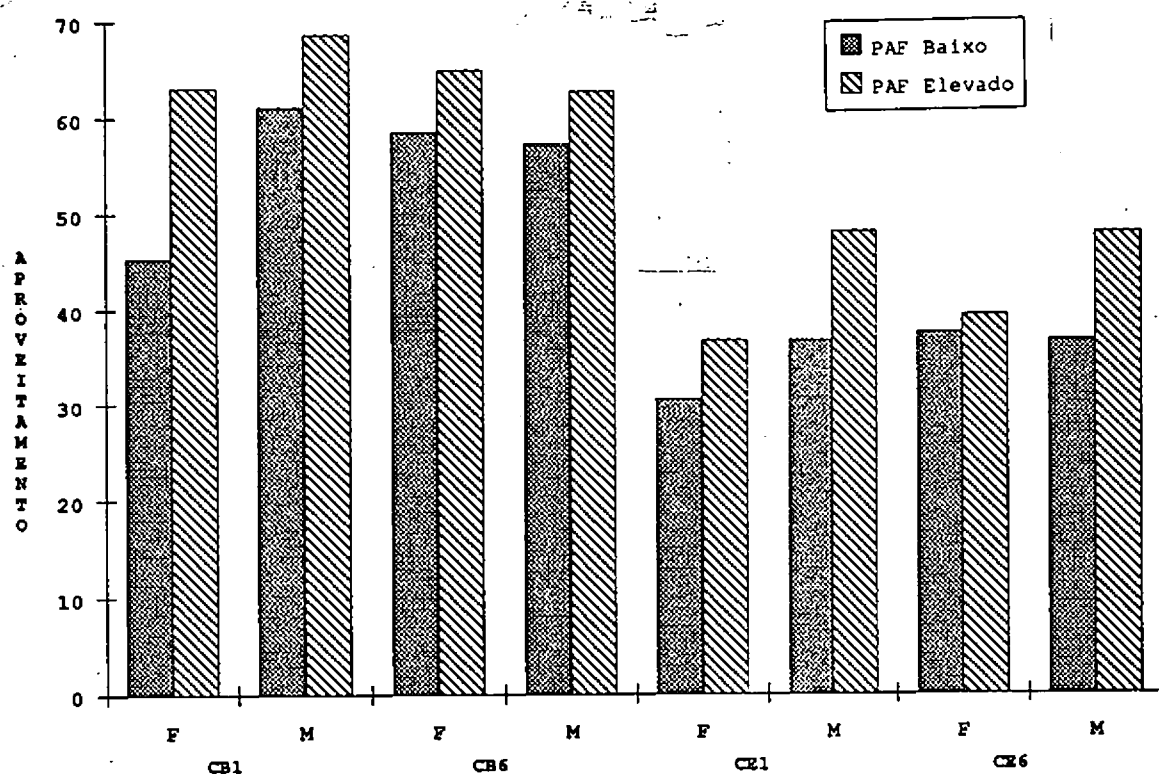


Figura 4.4 - Evolução do aproveitamento em ciências das raparigas e dos rapazes diferencialmente posicionados na família/comunidade.

Em síntese, os dados expressos na figura 4.4 mostram que:

- (a) Os alunos com posicionamento elevado na família/comunidade têm melhor aproveitamento em ambas as capacidades do que os alunos em que aquele posicionamento é baixo.
- (b) A diferença de aproveitamento (nas capacidades de aquisição de utilização), inicialmente existente entre os dois grupos de raparigas (quanto ao seu posicionamento na família/comunidade), deixa de ser tão acentuada no final de dois anos de escolaridade, verificando-se mesmo um aproveitamento semelhante, em CE6, entre os dois grupos.
- (c) O padrão verificado entre os rapazes mostra que a diferença de aproveitamento entre os dois grupos, quanto ao posicionamento na família/comunidade, tende a manter-se semelhante.
- (d) As raparigas que, em qualquer dos grupos (quanto ao posicionamento na família/comunidade), apresentavam inicialmente um aproveitamento (em ambas as capacidades) inferior ao dos rapazes dos mesmos grupos, revelam, ao fim de dois anos de escolaridade, um aproveitamento nas capacidades de aquisição ligeiramente superior ao dos rapazes; nas capacidades de utilização, este padrão é observado para os alunos com posicionamento baixo e verifica-se ainda que, ao fim de dois anos de escolaridade, a média das raparigas com posicionamento elevado está mais próxima da média dos rapazes do mesmo grupo.

Complementando as análises anteriores, estes resultados reforçam a ideia de que o posicionamento da criança na família/comunidade é uma componente que interfere no seu aproveitamento escolar e que as raparigas são mais sensíveis à sua influência do que os rapazes. As relações verificadas entre classe social/raça e posicionamento na família/comunidade sugerem algumas razões que podem explicar o aproveitamento diferen-

cial em função do sexo, particularmente nos grupos socio-culturalmente mais desfavorecidos.

6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O posicionamento da criança como atributo adquirido no contexto de socialização primária e enquanto reflectindo, não só a percepção dos filhos quanto aos estatutos profissional e educacional dos pais, como as relações de comunicação que existem em casa entre pais/mães e filhos(as), foi objecto de diferentes análises. Estas análises, embora não permitam tirar conclusões definitivas, sugerem que o posicionamento da criança na família/comunidade (enquanto medido pelos indicadores seleccionados) constitui uma componente relacionada com a classe social/raça/sexo. Havendo necessidade de novas investigações, sentimos que será importante desenvolver estudos que, partindo de populações mais amplas, permitam isolar um maior grupo constituído por crianças dos níveis socio-económicos mais desfavorecidos e analisar, dentro deste grupo, o diferente posicionamento dos rapazes e das raparigas. Parece-nos também necessário observar, em futuros estudos, se as tendências verificadas entre o aproveitamento diferencial dos rapazes e das raparigas é ou não um reflexo da interacção que se estabelece, no contexto regulador da sala de aula, entre professor e alunos de sexos diferentes.

Se bem que esta variável (PAF) do contexto de socialização primária que isolámos para estudo pareça estar a mediar a relação entre a classe social/raça e o aproveitamento escolar, permitindo explicar, em certa medida, a descontinuidade/continuidade existente entre os contextos de socialização primária e secundária, as interpretações que fizemos não podem ser tomadas como generalizações. Elas foram suscitando hipóteses explicativas que devem ser ponderadas dentro das limitações do estudo.

O facto de tratarmos o conceito de posicionamento segundo uma perspectiva multifacetada trouxe algumas problemas de interpretação mas, a nosso ver, permitiu a emergência de relações que, de outro modo, não seriam despoletadas. Para além da influência do nível socio-económico e cultural da família sobre o papel social que as crianças irão assumir na escola (papel que poderá ser determinante do seu aproveitamento escolar), foi possível, por análises comparativas entre as várias facetas do posicionamento, encontrar indicadores da legitimação do estatuto de sexo nas diferentes famílias (menos acentuada no grupo social mais elevado). Foi também possível verificar a importância do posicionamento diferencial do pai e da mãe na hierarquia intra-familiar sobre a socialização das crianças e, consequentemente, sobre a sua resposta a contextos diferenciais de socialização na escola.

Com este estudo não pretendemos ignorar que o aproveitamento diferencial dos alunos é o resultado de múltiplos factores, quer associados a outros aspectos do contexto de socialização primária, quer associados a outras dimensões do contexto social da escola (que não se podem reduzir à influência exercida por uma única professora). Queremos apenas dar um contributo para outras investigações mais abrangentes, alertando para a importância de usar, como variável de estudo, um atributo da criança que sugerimos estar associado ao contexto de socialização primária e que parece ter influência no aproveitamento diferencial dos alunos, particularmente das raparigas (para as quais o posicionamento adquirido primariamente na família/comunidade parece ter maior efeito do que para os rapazes).

Apesar do enquadramento teórico do estudo na área da sociologia da educação, sentimos que o conceito de posicionamento e as relações que estabelecemos entre esta variável e o aproveitamento escolar podiam ser articuladas com análises desenvolvidas na área da psico-sociologia e, por isso, achámos importante rever alguns trabalhos neste domínio que usam conceitos e relações que sugerem resultados complementares aos nossos.

7. CONTRIBUTO DA ANÁLISE DO POSICIONAMENTO NO ÂMBITO DE ESTUDOS DA PSICOLOGIA SOCIAL

Alguns trabalhos realizados no domínio da psicologia e, particularmente no domínio da psicossociologia, apresentam resultados que, a nosso ver, poderão ser reforçados e ampliados pelo estudo particular que desenvolvemos sobre o posicionamento da criança. Os trabalhos a que nos referimos usam o autoconceito⁴⁸ como objecto central de estudo e nele têm sido estabelecidas e analisadas relações que se nos afiguram paralelas às relações contidas na hipótese geral que constitui a base no nosso estudo. Os resultados de alguns desses trabalhos que têm tomado determinadas componentes do ambiente familiar como responsáveis pela formação do autoconceito da criança, mostram que o rendimento escolar, o autoconceito e o ambiente familiar são variáveis altamente associadas. Por exemplo, Veiga (1988), num trabalho em que analisa a relação entre a autoridade materna (como componente do ambiente familiar), o autoconceito da criança e o seu rendimento escolar e cujos resultados corroboram investigações anteriores, mostra que o "tipo de autoridade da mãe, tal como é inferida pelos filhos, tem associações significativas com o autoconceito destes e que, por outro lado, o rendimento escolar tem a ver com o autoconceito"⁴⁹.

A razão do paralelismo encontrado com estes estudos, que usam conceitos e modelos teóricos retirados de uma área de investigação diferente, parece residir na associação que poderá ser feita entre o posicionamento e o autoconceito. E se bem que esta associação nunca tenha sido estabelecida em estudos empíricos anteriores, a sua fundamentação poderá ser encontrada na forma como o autoconceito tem sido perspectivado pelos investigadores do campo da psicologia da educação e da psicologia social. Com raízes na psicologia do Eu, o autoconceito é, por exemplo, definido por Gecas (1982) como o "conceito que a pessoa faz de si própria enquanto ser físico, social e espiritual ou moral" e, segundo Shavelson e Bolus (1982), a sua formação é determinada pela experiência e pelas interpretações do meio am-

biente, pelas atribuições que a pessoa faz aos seus comportamentos e pelas avaliações e reforços das pessoas significativas para o indivíduo⁵⁰. Tesser e De Paulus (1983) falam de auto-conceito como um conceito determinado pelo meio social em que o sujeito está imerso e que serve para proteger ou potenciar a auto-avaliação (ou auto-imagem)⁵¹.

Com base nestas definições é possível descobrir a matriz sociológica que dá corpo e se materializa na componente psicológica do "eu" (auto-conceito) e foi dentro dessa matriz que o posicionamento nos surgiu como um conceito cujo poder explicativo permitiria uma melhor compreensão das relações encontradas entre os ambientes familiar e escolar e o auto-conceito da criança e entre este e o seu rendimento escolar. Como afirma Veiga (1988), "Cooper num trabalho cheio de interesse, conclui que os alunos com uma percepção negativa do seu ambiente familiar tendem a apresentar baixos níveis de auto-conceito, contrariamente aos que experienciam apoio e proximidade dos pais" e, fundamentando-se em Shavelson e Bolus (1982) e nos trabalhos de Marsh e colaboradores (1983), afirma ainda que "é de esperar que os alunos de ambientes socio culturais mais favorecidos obtenham pontuações mais altas no autoconceito académico e no rendimento escolar⁵². Além disso, as relações baixas ou não significativas entre o autoconceito e o rendimento escolar, encontradas em algumas investigações, têm sido atribuídas ao facto da relação entre aquelas duas variáveis ter sido mascarada pela falta de discriminação nesses trabalhos, entre ambientes com diferentes valores culturais⁵³. Contudo, acreditamos que a razão para este tipo de resultados poderá também advir do facto de não terem sido consideradas, no estudo da relação entre auto-conceito e rendimento escolar, as variáveis do ambiente social da escola; a pressão cultural do ambiente escolar sobre o autoconceito poderá de facto, reforçar ou reduzir a relação entre o ambiente social familiar e o auto-conceito da criança e entre este e o seu rendimento escolar. Segundo Ochoa (1988)⁵⁴, a importância de introduzir, nestes estudos, as variáveis do ambiente escolar é sugerida por Rubbor e colaboradores (1979)

quando afirmam que, em relação com o sucesso académico do aluno, um clima escolar positivo pode compensar os efeitos negativos de uma situação familiar pobre e pouco estimulante. Mas, como refere Román (1985), têm sido escassos os trabalhos que examinam as características dos ambientes familiar e escolar, nos estudos sobre o rendimento académico e segundo Marjoribanks (1979), os trabalhos existentes carecem de conceptualização desses ambientes e usam métodos diferentes de avaliação.

Na perspectiva psicossociológica é, de acordo com Ochoa (1988)⁵⁵, a teoria invitacional de Purkey (1978) que tem dado consistência às investigações referentes aos ambientes familiar e escolar, enquanto expressando uma abordagem da educação centrada no afecto do aluno. Embora esta teoria se centre no clima social da aula, ela não exclui, segundo o mesmo autor, a influência do clima social da família na medida em que os pais, como os professores, podem promover o desenvolvimento pessoal da criança através da oferta de actividades nas quais ela assuma um papel activo no processo de aprendizagem [...]. E quando se considera os efeitos potenciais aditivos dos ambientes familiar e escolar tem-se constatado que, relativamente à auto-estima escolar e familiar, o ambiente escolar pode actuar como um amortizador do ambiente familiar e vice-versa.

Na perspectiva sociológica em que o nosso estudo se situa, as componentes familiar e escolar também foram tomadas como variáveis interactuantes e cujo efeito aditivo poderia ser responsável pelo sucesso/insucesso escolar da criança. Rejeitando a ideia de que as razões do aproveitamento escolar subjazem unicamente nas características sociológicas da família, assumimos que os atributos adquiridos pela criança no processo de socialização primária apenas poderiam constituir factores determinantes do seu aproveitamento escolar se as práticas pedagógicas realizadas na escola criarem contextos de interacção professor-aluno e aluno-aluno que não tomem em consideração os atributos diferenciais dos alunos. Dentro de uma perspectiva teórica, em que o binómio família-escola constituiu o objecto relativamente ao

qual foram analisadas e interpretadas as relações entre os atributos sociológicos da criança e o seu rendimento escolar, seria necessário uma conceptualização que permitisse o uso de métodos semelhantes de avaliação dos ambientes familiar e escolar. Dado que a teoria de reprodução cultural de Bernstein, fornecia conceitos aplicáveis não só à análise de diferentes contextos como à análise da interacção entre esses contextos ela constituía a base teórica necessária e adequada à exploração das relações pretendidas. No caso particular do estudo sobre o posicionamento da criança, a estrutura hierárquica que caracteriza um qualquer contexto social representou o referencial teórico sobre o qual se pode perspectivar o posicionamento da criança na comunidade, na família e na escola. E, dado que estes atributos sociológicos se constroem a partir das relações sociais criadas pelas estruturas hierárquicas, respectivamente presentes no contexto geral da sociedade, no contexto social da família e no contexto social da escola, eles foram analisados e inter-relacionados num quadro teórico em que a estrutura hierárquica e o posicionamento dela decorrente representam os conceitos unificadores.

Retomando a ideia anteriormente estabelecida de uma possível complementaridade entre a relação do posicionamento e a relação do autoconceito com o aproveitamento escolar, consideramos que a análise sociológica que desenvolvemos permitirá alargar e dar maior consistência aos resultados obtidos em trabalhos que estudam a relação dos ambientes familiar e escolar com o aproveitamento da criança e, desta forma, contribuir para uma melhor e mais completa compreensão das relações encontradas nos estudos de natureza psico-sociológica.

NOTAS E REFERÊNCIAS:

1. Domingos et al 1986; ver também Bernstein 1977, 1981, 1990.

2. Domingos et al 1986, p. 243.

3. *Ibid* 2, p.246.
4. *Ibid* 2, p. 265.
5. Henderson 1971, p. 59.
6. Bernstein e Henderson 1969, p. 29.
7. Cook-Gumperz 1973, pp. 206-207.
8. Ver capítulo três, onde se descrevem as características diferenciais das três modalidades de prática pedagógica implementadas em ciências.
9. Ver questionários A2a, A2b, A3a e A3b, Anexo I.
10. Ver composição da amostra piloto no parágrafo 6.3 do capítulo dois.
11. Ver questionários A2a e A2b, Anexo I.
12. No caso dos itens 3, 4, 5 e 7 as respostas afirmativas (selecção da opção "Sim") foram valorizadas com 3 pontos e as respostas negativas (selecção da opção "Não") foram valorizadas com 1 ponto; no caso dos itens 1, 2, 6 e 8, à opção "Sim" foi atribuída 1 ponto e à opção "Não", 3 pontos.
13. Tuckman 1978, pp. 225-226.
14. Se, por exemplo, 14 respostas se distribuíssem pelas opções "Sim" e "Não" e se 10, 9, 8 ou 7 fossem de um tipo e 4, 5, 6 ou 7 fossem de outro tipo, as diferenças entre elas, correspondendo respectivamente a 6, 4, 2 e 0, eram em qualquer das situações inferiores a 50% da totalidade das respostas disponíveis (neste caso, inferiores a 7).
15. No caso de 8 alunos (7 cujas mães eram domésticas e 1 que não tinha pai), as pontuações referentes a cada item e ao conjunto dos itens correspondem aos pontos obtidos apenas em relação ao pai ou em relação à mãe.

16. Como o questionário contém indicadores relacionados com o nível educacional e com o nível sócio-económico é possível admitir-se que, embora estes níveis estejam usualmente associados, a criança tenha uma percepção diferente relativamente a eles e é a resultante daqueles indicadores que pretendemos usar como medida do posicionamento.
17. Ver questionários A3a e A3b, Anexo I.
18. As opções "Sempre" e "Muitas vezes" correspondem, no caso do item 10, a respostas consideradas como indicadores de relações de enquadramento forte e, no caso dos restantes itens, a respostas tomadas como indicadores de relações de enquadramento fraco; as opções "Poucas vezes" e "Nunca" correspondem necessariamente a respostas diferentes para o item 10 e para os restantes itens, tendo significados opostos aos anteriormente indicados.
19. Como nos estudos piloto usámos apenas o pai ou a mãe de cada criança, os questionários aplicados ao(à) respectivo(a) filho(a) referiam-se, consoante os casos, a relações com o pai ou com a mãe.
20. Dispondo-se de 18 respostas para cada item, aqueles que revelaram distribuições do tipo 13/5, 12/6, 11/7, 10/8 e 9/9 (em que a diferença é inferior a 9) foram considerados como tendo poder discriminativo e as distribuições 14/4, 15/3, 16/2, 17/1 e 18/0 (em que a diferença é superior a 9) foram considerados como não tendo poder discriminativo.
21. Havendo, para cada item, 18 respostas disponíveis, foram considerados consistentes os itens que receberam 12 ou mais respostas idênticas.
22. Ver parágrafos 2.2 e 3.1 do capítulo dois.
23. As duas componentes do posicionamento da criança na comunidade revelaram-se positivamente correlacionadas não só com o nível sócio-económico do pai e da mãe mas também com as profissões e com

as habilitações académicas do pai e da mãe (tomadas como categorias de uma escala de 1 a 4):

$$R = .375 \text{ (NSEPr e PPC)}$$

$$R = .492 \text{ (NSEMr e PMC)}$$

$$R = .420 \text{ (PRPr e PPC)}$$

$$R = .370 \text{ (HAPr e PPC)}$$

$$R = .457 \text{ (PRMr e PMC)}$$

$$R = .452 \text{ (HAMr e PMC)}$$

24. Anexo III, p. 319.

25. Como a nossa amostra se refere a uma população da periferia de Lisboa, em que a situação de desvantagem das crianças do nível socio-económico mais baixo não será tão gravosa como a situação das crianças, do mesmo grupo, vivendo em zonas rurais do país, pensamos que, em termos da população estudada, o grupo de raça negra pode, num sentido relativo, ser tomado como representando a situação das crianças de raça branca, de nível socio-económico mais baixo, que vivem em zonas rurais (culturalmente empobrecidas).

26. Anexo III, p. 320.

27. As correlações encontradas entre o sexo e o aproveitamento cognitivo inicial dos alunos foram as seguintes:

$$R = .306 \text{ (SEX e CB}_1\text{)}$$

$$R = .290 \text{ (SEX e CE}_1\text{)}$$

28. Optámos por usar, nesta análise, o aproveitamento inicial nas capacidades de aquisição (CB₁) porque, na sua maioria, os alunos revelaram dificuldades nas capacidades de utilização (CE₁); traduzindo estas dificuldades, o coeficiente de correlação entre o NSEF e CE₁ (.180) não se revelou significativo, enquanto o coeficiente de correlação entre o NSEF e CB₁ se revelou significativo (.354).

29. Anexo III, p. 314.

30. A análise das relações de comunicação entre filhos e pais incidiu sobre uma população de 79 alunos (pela razão indicada no parágrafo 5.1) e a análise das relações de comunicação entre filhos e mães centrou-se nos 80 alunos que faziam parte da amostra global.
31. Anexo III, p. 321.
32. Anexo III, p. 322.
33. Ver nota 29.
34. Anexo III, p. 323.
35. Enquanto a média de CG1 para os rapazes foi positiva (55.2%), para as raparigas, aquela média foi negativa (45.5%).
36. Os dados sobre a orientação de codificação dos alunos revelaram que os rapazes, relativamente às raparigas, têm uma maior tendência para o uso de significados universalistas (ver Anexo III, p. 341).
37. Anexo III, pp. 325-326.
38. Anexo III, p.324.
39. Os dados sobre o posicionamento dos alunos na escola, manifestado em relação à professora, foram obtidos por Antunes 1991, numa investigação desenvolvida no âmbito do Projecto em que o nosso trabalho também se integrou. Os dados referem-se, por isso, à mesma população de alunos. Na análise de variância obteve-se um valor de $p = .0004$ na relação entre o posicionamento da criança na família/comunidade (PAF) e o seu posicionamento em relação à professora (PAP) - ver Anexo III, p. 327.
40. Os valores expressos neste gráfico foram obtidos através de análises de variância (ver Anexo III, pp. 325-326).
41. Os valores expressos no gráfico 4.2 foram obtidos através de análises de variância (ver Anexo III, p. 328).

42. Os valores expressos no gráfico 4.3 foram obtidos através de análises de variância (ver Anexo III, p. 329).
43. Os valores expressos no quadro 4.6 traduzem os dados obtidos através de análises de variância (ver Anexo III, pp. 325-326).
44. Anexo III, p. 325.
45. Ver nota 44.
46. Anexo III, p. 326.
47. Ver nota 46.
48. O termo auto-estima (e, por exemplo, auto-imagem) tem sido usado para designar o mesmo conceito e, embora segundo Ochoa, os cientistas sociais aludam às percepções do "eu" distinguindo dois aspectos (o auto-conceito ou ideia de si própria e a auto-estima ou sentimentos de estima de si próprio), o termo auto-estima é mais referido pelos psicólogos da educação enquanto o termo auto-conceito é mais usado pelos psicólogos sociais (Ochoa 1988, pp.60-61).
49. Veiga 1988, p.54.
50. *Ibid* 49, p. 47.
51. Ochoa 1988, p. 60
52. *Ibid* 49, pp.48 e 54.
53. *Ibid* 49, p. 49; *Ibid* 51, p.173.
54. *Ibid* 51, pp. 161-162.
55. *Ibid* 51, pp. 162-163.

BIBLIOGRAFIA

- Antunes, H. (1991). *O Contexto Regulador na Sala de Aula: Um Estudo Sobre a Aquisição Diferencial das Regras de Reconhecimento e de Realização em Diferentes Práticas Pedagógicas*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model. In M. Apple (Ed.). (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (Cap. 10). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. e Henderson, D. (1969). Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialization. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language* (Cap. 2). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization: A study of class differences in the language of maternal control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Domingos, A. M. (presentemente Moraes) (1987). *Social Class, Pedagogic Practice and Achievement in Science: A Study of Secondary Schools in Portugal* (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1984). CORE - Collected Original Resources in Education - 11 (2). Birmingham: Carfax Publishing Co.
- Domingos, A. M. (presentemente Moraes), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

- Fontaine, A. M. (1985). *Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. Cadernos de Consulta Psicológica, 1, 53-69.*
- Gecas, V. (1982). *The self-concept. Annual Review of Sociology, 8, 1-33.*
- Henderson, D. (1971). *Contextual Specificity, Discretion and Cognitive Socialization: With Special Reference to Language. In B. Bernstein (Ed.) (1973). Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language (Cap. 3). Londres: Routledge & Kegan Paul.*
- Marjoribanks, K. (1979). *Family environments. In H. J. Walberg (Ed.). Educational environments and effects: Evaluation, Policy and Productivity. Berkeley: Macclutchan.*
- Marsh, H. W., Parker, J. W. e Smith, L. D. (1983). *Preadolescent self-concept as inferred by teachers and to academic ability. British Journal of Educational Psychology, 53, 60-78.*
- Ochoa, G. M., Sanchez, J. R. e Fuster, E. G. (1988). *Familia y Educación: Prácticas Educativas de los Padres y Socialización de los Hijos. Barcelona: Editorial Labor.*
- Peneda, D. (1989). *Influência de Processos Diferenciais de Ensino-Aprendizagem em Ciências da Natureza no Aproveitamento dos Alunos Provenientes dos Estratos Sociais Mais Baixos. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.*
- Purkey, W. W. (1978). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning. Califórnia: Wadsworth.*
- Róman, J. M. (1985). *Condicionamiento cognitivo y comportamiento escolar: Perspectivas actuales sobre psicología cognitiva. Madrid: Poster.*

- Rutter, M. et al (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Shavelson, R. J. e Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3-17.
- Tuckman, B. W. (1978). *Conducting Educational Research* (2ª ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Veiga, F. (1988). Disciplina Materna, Auto-conceito e Rendimento Escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.

CAPÍTULO CINCO

***A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA
FAMÍLIA COMO COMPONENTE DIFERENCIAL
NO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA***

1. INTRODUÇÃO

Com o objectivo de desenvolver uma investigação que nos permitisse compreender a influência dos processos de socialização primária e secundária sobre o aproveitamento escolar de crianças socialmente diferenciadas, considerámos importante tomar, como componentes de análise, indicadores relacionados com os dois contextos cruciais de aprendizagem - os contextos instrucional e regulador.

O estudo do posicionamento da criança na família/comunidade (descrito no capítulo anterior) teve como objectivo central a exploração de factores particularmente relacionados com processo de socialização primária no contexto regulador. Com o estudo da orientação de codificação da família, que incluímos no presente capítulo, pretendemos explorar factores que nos sirvam como referenciais do processo de socialização primária no contexto instrucional¹.

Atendendo ao foco deste estudo, a orientação de codificação da família foi analisada em função de um texto cognitivo realizado pelos pais e mães, texto que tomámos como indicador da natureza dos significados que regulam a sua comunicação em contextos interaccionais específicos. O estudo foi concebido de forma a contemplar duas dimensões da orientação de codificação da família. Uma das dimensões refere-se à orientação de codificação geral dos pais e das mães num contexto formal criado pela relação de interacção entrevistador-entrevistado; a outra dimensão refere-se à realização dos significados no contexto de socialização cognitiva dos filhos.

Embora as duas dimensões do estudo, desenvolvido neste capítulo, se complementem nos conceitos e hipóteses que lhes estão subjacentes, a metodologia e amostra utilizadas foram diferentes. Por isso, decidimos apresentar em conjunto as considerações teóricas que orientaram o estudo (parágrafo 2.) e descrever, em parágrafos independentes, os procedimentos de análise e a inter-

pretação relativos às duas dimensões do estudo (parágrafos 3. e 4.).

2. PLANO DO ESTUDO E HIPÓTESES

De acordo com a teoria de Bernstein e com trabalhos empíricos realizados no âmbito desta teoria a resposta dos alunos no contexto escolar tem sido interpretada como o resultado da forma como se desenvolve na família a socialização da criança dentro de um conjunto crítico de contextos, de entre os quais são cruciais os contextos instrucional e regulador. Partindo do pressuposto que, através das práticas discursivas da família, as crianças têm acesso indirecto a diferentes ordens de significação e que, através das práticas interaccionais que caracterizam a forma de comunicação entre pais/mães e filhos, elas adquirem directamente as regras de realização que lhes permitem produzir o texto regulador e instrucional privilegiado no contexto familiar, a análise desenvolvida insere-se num quadro teórico em que a orientação de codificação da família foi tomada como a componente sociológica primariamente responsável pelas características distintivas do contexto de socialização primária.

Considerando que o contexto instrucional é um dos contextos cruciais da socialização secundária da criança na escola, a procura de elementos que permitissem relacionar o aproveitamento cognitivo dos alunos com a sua socialização cognitiva na família representou no nosso estudo uma preocupação fundamental. Dado que o foco da análise não é a natureza dos conhecimentos presentes e transmitidos directamente na família mas a forma como um determinado conhecimento é transmitido achámos necessário proceder a uma análise do texto produzido pelos pais e mães num contexto interaccional que, exigindo o reconhecimento da classificação forte entre o contexto informal do dia-a-dia e o contexto formal da entrevista, elicitasse da parte dos inquiridos

significados que orientariam a selecção de um texto apropriado a esse contexto (isto é, um texto independente do contexto e verbalmente explícito). Como através das realizações textuais (componente visível do código) é possível recuperar os significados que lhes estão subjacentes, o texto cognitivo "produzido" pelos pais/mães de diferentes grupos sociais e raças foi tomado como um indicador da sua orientação de codificação que, como afirma Bernstein, decorre da distribuição desigual dos sujeitos na hierarquia da divisão social de trabalho. Pretendendo averiguar a existência de uma relação entre classe social/raça - orientação de codificação - socialização primária da criança - aproveitamento escolar, debruçamo-nos em primeiro lugar sobre a relação entre as características sociológicas da família e a sua orientação de codificação e desenvolvemos depois um trabalho de âmbito mais restrito mas mais aprofundado quanto à influência da orientação de codificação da família na socialização cognitiva dos filhos.

O plano global do estudo particular que descrevemos neste capítulo foi então traçado de forma a considerar a relação entre a orientação de codificação da família e a sua realização no contexto instrucional com o aproveitamento cognitivo dos filhos. No essencial, as análises desenvolvidas neste estudo centram-se em indicadores da orientação de codificação da família que, podendo ser responsáveis pela orientação de codificação das crianças, permitirão compreender a relação entre o processo de socialização primária e o aproveitamento de alunos socialmente diferenciados.

O problema central a que estas análises pretendem dar resposta pode ser explicitado da seguinte forma:

"Em que medida a natureza dos significados que orientam a comunicação cognitiva intra-familiar e a forma como esses significados são realizados no contexto particular da aprendizagem instrucional dos filhos influencia o seu aproveitamento cognitivo na escola?"

As hipóteses colocadas reflectem a dimensão interactiva das análises pretendidas e os pressupostos subjacentes ao problema formulado; elas traduzem relações de âmbito mais geral que, por sua vez, incluem relações de natureza mais específica. Baseando-se em fundamentos teóricos retirados da tese desenvolvida por Bernstein e partindo de resultados empíricos anteriores a hipótese geral em que assentam as análises realizadas foi a seguinte: "As crianças cuja socialização primária na família é regulada por uma orientação de codificação restrita têm tendência a privilegiar realizações cognitivas de natureza particularista o que, constituindo uma fonte de descontinuidade em relação aos significados universalistas da escola, conduzirá em princípio a um fraco rendimento escolar, particularmente nas capacidades cognitivas que apelam para princípios e generalizações (compreensão de conceitos a nível elevado e aplicação de conceitos em novas situações); pelo contrário, as crianças cuja socialização familiar é regulada por uma orientação de codificação elaborada têm tendência a privilegiar as realizações cognitivas de natureza universalista requeridas pela escola e a ter, conseqüentemente, um aproveitamento mais favorável, em particular nas capacidades de utilização".

As hipóteses específicas que estão subjacentes à hipótese geral e que com ela se inter-relacionam podem ser expressas da seguinte forma:

- (1) As famílias socio-culturalmente mais desfavorecidas preferenciam, em virtude da sua orientação de codificação restrita, um processo de aprendizagem cognitiva que dá ênfase a significados cognitivos particularistas enquanto as famílias mais favorecidas preferenciam, em virtude da sua orientação de codificação elaborada, um processo de aprendizagem que dá ênfase a significados cognitivos universalistas.
- (2) As famílias dos estratos sociais mais baixos que têm uma participação activa em agências sociais ou que mantêm estreitas relações de comunicação com os estratos so-

ciais mais elevados poderão privilegiar um padrão diferente de socialização dos filhos como consequência da alteração na sua orientação de codificação.

3. ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO GERAL - DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EXPERIMENTAL

3.1 Descrição dos indicadores

A análise sobre a orientação de codificação geral da família centrou-se na população dos pais e mães dos 80 alunos pertencentes à amostra global. Com esta análise, fundamentalmente quantitativa, pretendíamos obter dados que, de uma forma indirecta, indicassem a natureza dos significados a que as crianças têm acesso no contexto instrucional familiar.

Como indicador da orientação de codificação que regula a comunicação no contexto instrucional familiar, usámos o texto cognitivo produzido pelos pais e mães quando colocados perante uma tarefa em que foram solicitados a seleccionar entre definições (de termos comuns) que diferiam no seu grau de abstracção e de explicitação. Subjacente a esta tarefa estava a ideia de que uma preferência por definições abstractas e explícitas poderia ser tomada como um indicador de uma forma de comunicação regulada por uma orientação de codificação universalista, enquanto uma preferência por definições concretas e implícitas seria um indicador de uma forma de comunicação regulada por uma orientação de codificação particularista.

De forma a apreciar o grau de consistência da orientação de codificação na realização de significados cognitivos (e, desta forma, inferir a natureza do código que regula a comunicação cognitiva dos pais/mães), as definições apresentadas na tarefa proposta referiam-se a conceitos retirados de duas áreas de conhecimento - uma área mais directamente relacionada com conteúdos de natureza científica e uma área mais relacionada com con-

teúdos de natureza social. Através da análise da realização cognitiva dos pais e mães em áreas diferentes do conhecimento era não só possível dispôr de dados quanto ao grau de consistência da sua orientação de codificação (e, portanto, quanto à natureza do código subjacente à comunicação), como dispôr de dados quanto à ênfase da sua forma de realização cognitiva em áreas do conhecimento diferencialmente valorizadas pelo discurso instrucional oficial (particularmente, na disciplina de ciências).

Para obter dados sobre a natureza do código que regula a comunicação cognitiva, comparámos a realização contextual dos significados (medida pelo tipo de definições preferencialmente usadas pelos pais e mães) nas duas áreas de conhecimento. O uso preferencial de significados universalistas nas duas áreas de conhecimento (preferência por definições abstractas e explícitas) foi tomado como um indicador de uma realização contextual consistente e regulada por uma orientação de codificação elaborada; o uso preferencial de significados particularistas nas duas áreas de conhecimento (preferência por definições concretas e implícitas) foi tomado como um indicador de uma realização contextual consistente e regulado por uma orientação de codificação restrita. O uso de significados diferentes em cada uma das áreas de conhecimento (preferência por definições abstractas e explícitas numa área e por definições concretas e implícitas noutra área), foi tomado como indicador de uma realização contextual que, não sendo consistente, é também regulada por uma orientação de codificação restrita; neste caso, sugere-se que a realização contextual dos significados está directamente ligada à área de conhecimento a que é dada maior ênfase no discurso instrucional dos pais/mães.

Uma realização contextual consistente no uso de significados universalistas (no caso da tarefa proposta, o uso preferencial de definições abstractas em ambas as áreas de conhecimento) pode revelar que os inquiridos têm regras de reconhecimento que lhes permitem identificar a especialidade do contexto experimental global como um contexto formal, avaliativo, demarcando-o em relação a contextos informais do dia-a-dia; além disso, a prefe-

rência por um texto baseado em princípios gerais e não em situações particulares, concretas e locais revela a presença de regras de realização que lhes permitem seleccionar o texto cognitivo adequado à especialidade do contexto experimental (isto é, um texto que revela uma forma de comunicação assente em critérios de referência explícitos). Uma realização contextual consistente no uso de significados particularistas (no caso da tarefa proposta, o uso preferencial por definições concretas em ambas as áreas de conhecimento) pode revelar que os inquiridos, não tendo regras de reconhecimento, tomam o pedido da tarefa no seu valor de superfície (isto é, não reconhecem a classificação forte que regula as fronteiras entre contextos formais e informais); como consequência deste facto, realizam em texto cognitivo que revela uma forma de comunicação assente em critérios de referência implícitos. Uma realização contextual não consistente dos significados (no caso da tarefa proposta, o uso preferencial de definições abstractas numa área de conhecimento e de definições concretas na outra área de conhecimento), pode revelar que, embora os inquiridos possuam regras de reconhecimento quanto à demarcação entre o contexto experimental e o contexto informal do dia-a-dia, apenas são capazes de realizar o texto cognitivo legítimo na área de conhecimento a que dão ênfase no seu discurso instrucional.

3.2 Procedimentos de obtenção e de classificação dos dados

3.2.1 ESTRUTURAÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE ANÁLISE

Para satisfazer os objectivos específicos da análise pretendida elaborámos um questionário constituído por itens de escolha múltipla cujo conteúdo incidia sobre a definição de termos de carácter científico e social². Como tarefa proposta aos inquiridos (pais e mães dos alunos pertencentes à amostra global), foi-lhes pedido que, de entre quatro definições

apresentadas para cada termo, seleccionassem aquela que, em seu entender, correspondia ao significado mais correcto do termo.

O questionário aplicado como instrumento de análise corresponde a uma versão constituída por 12 itens, dos quais 7 dizem respeito a termos científicos e 5 a termos sociais³. As quatro afirmações usadas como definições alternativas de cada um dos termos obedeceram a critérios que permitissem diferenciar, entre as respostas, aquelas que revelam uma preferência por definições abstractas ou concretas e por definições explícitas ou implícitas.

As afirmações que seleccionámos como forma de diferenciar o tipo de definição em função do seu grau de abstracção e de explicitação foram as seguintes: (a) uma definição geral do termo; (b) um antónimo do termo; (c) um exemplo específico do termo que explicita o seu significado numa situação concreta e (d) um exemplo pouco específico do termo que deixa implícito o seu significado⁴.

De forma a evitar que as respostas fossem condicionadas pelo desconhecimento do conteúdo a que os termos diziam respeito, tivemos o cuidado de incluir no questionário conceitos do conhecimento comum; além disso e atendendo à heterogeneidade da população inquirida, utilizámos uma linguagem simples nas opções apresentadas como definições alternativas dos termos. A pilotagem de uma primeira versão do questionário permitiu a reformulação do tipo de termos e das alternativas de definição necessária áquele propósito.

Apesar destes requisitos, encontrámos algumas dificuldades na aplicação do questionário, dificuldades que surgiram do facto de haver pais e mães analfabetos ou que tinham muita dificuldade na leitura⁵. Havia assim uma variável que, não sendo suficientemente controlada, poderia interferir nos resultados relacionados com as diferentes categorias socio-culturais presentes na população estudada. A necessidade de ler as perguntas e de ler, pausadamente, as quatro opções apresentadas para cada termo, cons-

tituiu, no caso dos pais e das mães com problemas de leitura, um elemento diferenciador no procedimento utilizado. Contudo, a pilotagem do questionário levou-nos a solucionar parcialmente os problemas decorrentes da dificuldade de leitura. Como verificámos, durante a pilotagem, que os pais/mães com facilidade de leitura eram menos influenciados quando respondiam espontaneamente às questões (sem a intervenção da investigadora) decidimos incluir na versão final do questionário, dois itens introdutórios⁶ que serviram para explicar os objectivos pretendidos com as questões colocadas e que, no caso dos pais/mães com problemas de leitura, ajudaram a minimizar as dificuldades referidas.

Na aplicação do questionário tentámos assegurar que, dentro de cada família, o pai e a mãe respondessem separadamente e no mesmo dia. Nem sempre foi possível satisfazer este requisito dada a dificuldade, particularmente no caso das famílias de raça negra e dos grupos sociais mais baixos, de obter uma entrevista, em casa ou na escola, que reunisse os dois elementos da mesma família. Este facto, além de ter implicado um maior número de entrevistas com as famílias (dificultando o trabalho de recolha dos dados), constituiu mais um factor a pesar na análise dos dados e que tivemos de ter em consideração na sua interpretação.

3.2.2 ESTUDO PILOTO

Se bem que os princípios usados na diferenciação das opções apresentadas no questionário se baseassem num instrumento já anteriormente testado⁷, o recurso, por um lado, a um maior número de termos e, principalmente, a introdução de termos da área social, e a utilização, por outro lado, de uma população, não só diferenciada na classe social, mas também na raça e no sexo, criou a necessidade de testar a validade do questionário antes da sua aplicação à amostra experimental. O estudo piloto teve como objectivos não só testar o poder discriminativo dos itens e a forma de proceder na sua aplicação posterior à amostra experimental, como também verificar a familiaridade dos pais e mães

(de grupo social e raça diferentes) quanto ao conhecimento dos termos seleccionados.

A versão original do questionário, testada com os pais e mães da amostra piloto, continha 21 itens, dos quais 12 se referiam a termos científicos e 9 a termos sociais. Com base na pilotagem, foram eliminados 9 termos (5 científicos e 4 sociais), tendo-se considerado na sua eliminação os seguintes critérios:

- (a) Grau de dificuldade dos inquiridos relativamente ao conteúdo dos termos e à compreensão das opções apresentadas como definições alternativas.
- (b) Capacidade do item em discriminar entre respostas relativas a definições abstractas (A) e respostas relativas a definições concretas (C), considerando-se com poder discriminativo os itens em que a diferença entre o número de definições do tipo A (definição geral ou antónimo do termo) e o número de definições do tipo C (exemplo concreto e explícito do termo ou exemplo concreto e implícito do termo) se revelou inferior a 50% do número total de respostas⁸.
- (c) Capacidade do item em discriminar entre grupos sociais, considerando-se com poder discriminativo os itens em que o número de respostas A no grupo social mais elevado fosse superior ao número daquelas respostas no grupo social mais baixo⁹.

De acordo com o critério (a), começámos por eliminar 3 termos sociais e 2 termos científicos que se revelaram inadequados, ou pelo desconhecimento dos termos por parte dos inquiridos sem qualificações académicas (situação verificada com o termo "Democrático"), ou pela ambiguidade dos conceitos neles contidos (situação verificada com os termos "Violência" e "Desigualdade" e com os termos "Fome" e "Calor"¹⁰).

A análise da distribuição das definições de tipo A e de tipo C no conjunto das respostas e a comparação entre o número de respostas A dadas pelos dois grupos sociais (representados na amostra piloto) revelaram que 9 itens (7 termos científicos e 2 termos sociais) satisfaziam quer o critério (b), quer o critério (c), enquanto 3 itens (2 termos científicos e 1 termo social) não contemplavam qualquer destes critérios. Considerando separadamente os critérios (b) e (c), verificámos que, relativamente a 1 termo científico e a 3 termos sociais, a distribuição das respostas obedecia ao critério (c) mas não ao critério (b).

Decidimos então eliminar os 3 itens que não obedeciam a qualquer desses critérios (situação verificada com os termos "Saúde", "Mole" e "Desemprego") e seleccionar aqueles que, pelo contrário, satisfaziam ambos os critérios (7 termos científicos e 2 sociais). Como através da aplicação conjunta dos critérios (b) e (c) apenas dispunhamos de dois termos sociais, tivemos necessidade de seleccionar também os 3 termos em que a distribuição das respostas obedecia ao critério (c), embora não obedecendo ao critério (b)¹¹. Apesar de se tratarem de itens menos válidos, a diferença entre o número de definições A e C no conjunto das respostas correspondia, em qualquer dos casos, ao padrão mais próximo do exigido pelo critério (b)¹². O termo científico em situação semelhante foi eliminado porque, além da diferença entre as respostas A e C ser superior à verificada no caso dos 3 termos sociais (afastando-se muito do padrão exigido pelo critério (b)), pretendíamos, para facilidade de classificação dos dados, dispôr de um número ímpar de termos.

3.2.3 CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS

Para classificar os dados sobre a orientação de codificação, começámos por atribuir uma valorização diferencial aos quatro tipos de definições seleccionadas para cada termo. A partir do somatório dos pontos obtidos no conjunto das respostas relacionadas com a definição de termos científicos e no conjunto das respostas relacionadas com a definição de termos sociais, pro-

cedeu-se seguidamente à distribuição dos pais e das mães da amostra experimental global de acordo com uma escala de 1 a 4 cujos graus representam níveis de realização contextual da sua orientação de codificação.

As respostas a cada item foram valorizadas em função do grau de abstracção e de explicitação contido no tipo de definição seleccionado, pelos inquiridos, como significado mais correcto do termo. Considerando os quatro tipos de opções apresentadas como definições dos termos (tipos (a), (b), (c) e (d) referidos no parágrafo 4.2.1), cada uma das respostas foi valorizada de acordo com a seguinte correspondência:

Tipo de definições	Valorização atribuída
(a)	4
(b)	3
(c)	2
(d)	1

A razão que nos levou a estabelecer esta correspondência baseou-se nos seguintes pressupostos:

- (1) As respostas dos tipos (a) e (b) traduzem definições abstractas (com elevado grau de generalização), enquanto as respostas dos tipos (c) e (d) traduzem definições concretas (com reduzido grau de generalização).
- (2) As respostas dos tipos (a) e (c) traduzem definições com um maior grau de explicitação quando comparadas, respectivamente, com as respostas dos tipos (b) e (d).
- (3) Tomando como indicadores da orientação de codificação o grau de generalização e de explicitação contido na definição, as respostas dos tipos (a) e (b) correspondem a formas diferenciais de realização de significados independentes do contexto, enquanto as respostas (c) e (d) correspondem a formas diferenciais de realização de sig-

nificados dependentes do contexto. A maior valorização atribuída a (a) em relação a (b) traduz uma diferenciação estabelecida em função do maior estatuto que é atribuído à primeira como critério de avaliação no contexto instrucional oficial; a maior valorização atribuída a (c) em relação a (d) traduz uma diferenciação estabelecida em função do maior estatuto que é atribuído à primeira como forma de comunicação legítima em situações de interacção em que as experiências dos falantes não são partilhadas.

Na codificação dos dados relacionados com as variáveis seleccionadas para a análise da orientação de codificação dos pais e das mães na área do conhecimento científico (variáveis designadas respectivamente por OCP e OCM) e na área do conhecimento social (variáveis designadas respectivamente por OSP e OSM) usámos escalas de 4 graus. Para a construção destas escalas, baseámo-nos na distribuição dos pontos obtidos no conjunto das respostas ao questionário (em cada uma das áreas de conhecimento).

Como na área do conhecimento científico dispunhamos de 7 itens e como as valorizações mínima e máxima atribuídas a cada resposta correspondiam respectivamente a 1 e a 4, a pontuação da globalidade das respostas aos 7 itens traduzia uma distribuição entre 7 e 28 pontos. Partindo de uma escala com 22 pontos (7 a 28) começámos por criar 2 intervalos com 11 pontos e, dentro de cada um destes intervalos, estabelecemos mais dois intervalos, o primeiro com 6 pontos e o segundo com 5 pontos. A codificação dos dados relativos às variáveis OCP e OCM resultou da seguinte equivalência, estabelecida entre a pontuação global de 7 a 28 e a escala de 4 categorias criadas para o processamento daqueles dados:

Pontuação	Escala
7 - 12	1
13 - 17	2

18 - 23	3
24 - 28	4

Usando também uma escala de 4 categorias no processamento dos dados relativos às variáveis OSP e OSM, a correspondência entre a pontuação obtida na globalidade das respostas relacionadas com os termos sociais e os pontos da escala foi a seguinte:

Pontuação	Escala
5 - 8	1
9 - 12	2
13 - 16	3
17 - 20	4

Os intervalos estabelecidos reflectem também as pontuações mínima e máxima possíveis na totalidade das respostas; havendo neste caso 5 itens, o intervalo de 5 a 20 permitiu dispôr de um número par de pontos, compatível com uma distribuição por 4 intervalos equivalentes.

Nalgumas análises, em que não diferenciámos as respostas em função da área de conhecimento, a codificação dos resultados baseou-se em 11 itens, de forma a que dispendo de um número ímpar de respostas fosse mais evidente a diferenciação pretendida entre definições abstractas e concretas¹³. Os dados relativos às variáveis introduzidas nestas análises (identificadas por OGP e OGM) foram igualmente codificados numa escala de 1 a 4, segundo uma correspondência que traduz os intervalos de pontuação estabelecidos entre um valor mínimo de 11 e um valor máximo de 44:

Pontuação	Escala
11 - 19	1
20 - 27	2
28 - 36	3
37 - 44	4

O critério seguido na diferenciação destes intervalos obedeceu ao critério utilizado no caso da pontuação global das respostas aos termos científicos.

3.3 Análise e interpretação dos resultados

As relações que estabelecemos para análise visam explorar algumas causas da orientação de codificação da família e a influência mediadora dessa orientação no aproveitamento de crianças, diferenciadas quanto ao grupo social, raça e sexo. Pretendíamos, desta forma, encontrar um modelo explicativo que permitisse evidenciar a relação causal, sugerida na teoria de Bernstein, entre classe social - código - aproveitamento escolar.

Por outro lado e considerando a ideia, contida naquela teoria, de que a forma como a escola intitucionaliza o código elaborado pode reforçar ou minimizar o efeito da classe social sobre o aproveitamento, considerámos também, na análise, relações que permitissem explorar a influência mediadora da prática pedagógica da escola na relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento.

O método estatístico utilizado foi a análise de variância² ("one way anova" e "two way anova") que complementámos com análises de carácter descritivo, baseadas em frequências de distribuição. De uma maneira geral, usámos como população de estudo a amostra global¹⁴; no entanto, para algumas situações, em que pretendíamos estudar relações particulares dentro de grupos específicos da população global, a amostra utilizada foi mais reduzida.

3.3.1 RELAÇÃO ENTRE A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO E A CLASSE SOCIAL, RAÇA E SEXO

Tomando como índices de classe social, a habilitação académica e a profissão e, como indicadores da orientação de co-

dificação, o tipo de definições de termos científicos e sociais, verificámos existir, entre estas variáveis, uma relação com significância estatística, quer no caso dos pais, quer no caso das mães.

Os dados obtidos através das análises de variância mostraram que, em geral, a orientação de codificação (medida através do grau de abstracção/explicitação na definição de termos) é um atributo sociológico mais relacionado com o nível de habilitação académica do que com a categoria profissional. Para os pais, o valor de p é estatisticamente significativo quando se analisam as relações entre a orientação de codificação na área científica com a profissão e com a habilitação académica, sendo este valor menos significativo no caso da profissão ($p=.0048$) do que no caso da habilitação académica ($p=.0001$); na área social, a orientação de codificação dos pais apenas é estatisticamente significativa na relação com a habilitação académica ($p=.0141$).

No caso das mães, a análise de variância revelou a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a orientação de codificação e os dois índices de classe social. Na análise da relação entre a profissão da mãe e a sua orientação de codificação na área científica, obtivemos um valor de $p=.0001$, enquanto para a relação entre a profissão e a orientação de codificação na área social, o valor de p foi igual a .0256; o valor de p para a relação entre a habilitação académica e a orientação de codificação das mães foi de $p=.0001$ na área científica e de $p=.0129$ na área social¹⁵.

Os resultados das diferentes análises sugerem que, de um modo geral, a orientação de codificação parece ser um atributo relacionado com os índices de classe social (particularmente com a habilitação académica) e que a orientação de codificação na área científica parece ser mais influenciada pela profissão e pela habilitação académica do que a orientação de codificação na área social; além disso, a comparação entre as análises relativas aos pais e às mães parecem apontar para a influência do sexo dos pais como variável mediadora na relação entre a classe

social e a orientação de codificação. A análise dos coeficientes de correlação permite reforçar os resultados referidos¹⁶.

O histograma apresentado na figura 5.1 põe em evidência as tendências sugeridas pelas análises anteriores, quando se relaciona a distribuição dos pais/mães de diferentes níveis de habilitação acadêmica¹⁷ com o uso preferencial de significados universalistas (nas áreas científica e social).

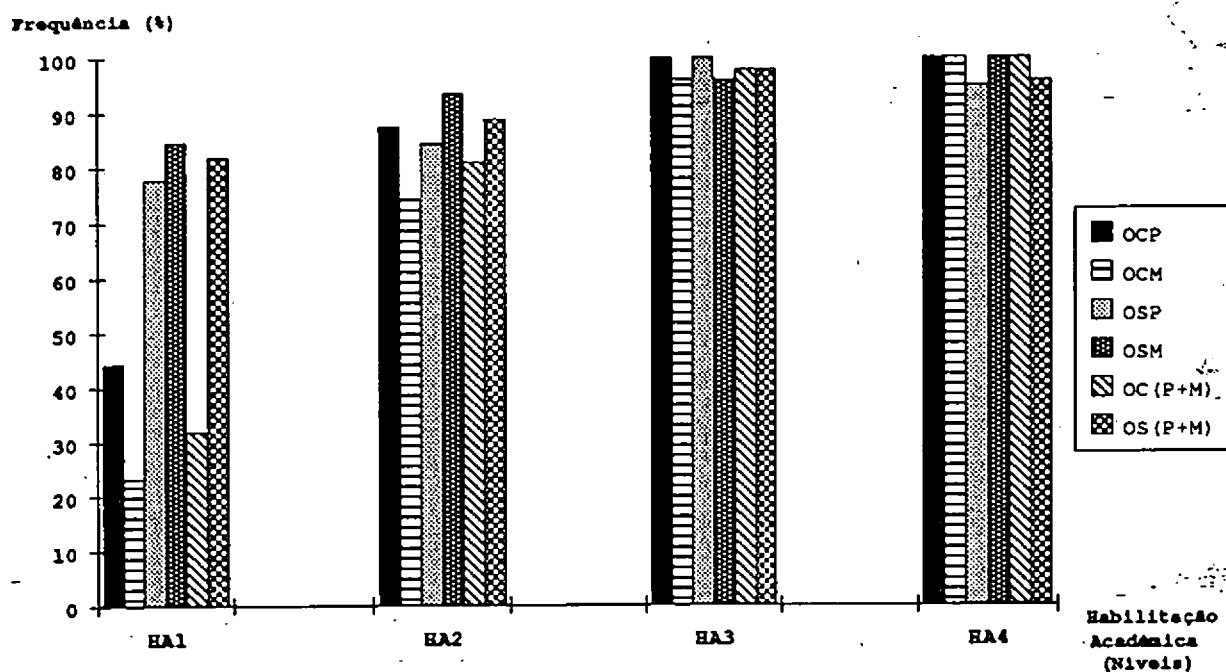


Figura 5.1 - Relação entre a habilitação acadêmica dos pais/mães e a sua orientação de codificação (nas áreas científica e social).

Tomando como referência o conjunto das categorias de habilitação acadêmica, os dados expressos no histograma da figura 5.1 mostram o seguinte:

- (a) Quanto maior é o estatuto acadêmico das mães e dos pais maior é, em geral, a tendência para o uso preferencial de significados de ordem universalista em ambas as áreas de conhecimento.

- (b) Nos níveis mais elevados (grupos 3 e 4), o uso de significados universalistas é, para os pais/mães, independente da área de conhecimento, revelando que, nestes grupos, existe consistência na sua realização contextual dos significados (indicador de uma orientação de codificação geral elaborada), enquanto no nível mais baixo (grupo 1), o uso de significados universalistas é dependente da área de conhecimento, revelando que, neste grupo, a realização dos significados não é consistente (indicador de uma orientação de codificação geral restrita); no grupo 2, os dados sugerem que as mães, relativamente aos pais, são menos consistentes na sua realização contextual.

Considerando ainda os dados expressos na figura 5.1 mas tomando como referência cada um dos níveis académicos, verificamos o seguinte:

- (a) No grupo 1, a maior parte dos pais e das mães usa preferencialmente significados particularistas na área científica e significados universalistas na área social; além disso, verifica-se neste grupo, uma diferença na orientação de codificação em função do sexo dos pais (particularmente notória na área científica) e que se traduz numa maior percentagem de pais, relativamente às mães, que usam significados universalistas na área científica e numa percentagem ligeiramente maior de mães, relativamente aos pais, que usam significados universalistas na área social.
- (b) No grupo 2, embora a maioria das mães e dos pais usem, em qualquer das áreas, significados universalistas, verifica-se uma diferença na orientação de codificação em função do sexo dos pais e que se traduz num padrão semelhante ao observado no grupo 1.
- (c) Nos grupos 3 e 4, a grande maioria das mães e dos pais usam significados universalistas nas áreas social e

científica e, em qualquer dessas áreas, não existem diferenças significativas na orientação de codificação em função do sexo dos pais.

Os resultados obtidos confirmam, de um modo geral, a associação referida por Bernstein entre a orientação de codificação para os significados e a classe social e mostram ainda a diferente realização contextual dos significados em áreas de conhecimento distintas. Quanto a este último aspecto, é interessante verificar que, embora no grupo social mais baixo exista uma maior percentagem de pais/mães com tendência para o uso de significados particularistas na área científica, essa tendência não se verifica na área social. Estes dados podem sugerir que, no contexto de socialização primária, as crianças mais desfavorecidas têm acesso a práticas discursivas que valorizam fundamentalmente a transmissão de princípios na área das disposições sociais (responsabilidade, cooperação, etc.) enquanto na área do conhecimento científico (dominante no discurso instrucional das ciências) o seu acesso é mais limitado a situações concretas, locais. O maior insucesso escolar destas crianças pode, em parte, ser o resultado da descontinuidade entre a família e a escola não só quanto à natureza dos significados como também quanto ao foco da aprendizagem instrucional.

Nos grupos sociais mais elevados além de se assistir a uma maior tendência geral para o uso de significados universalistas, esta tendência ou é semelhante nas duas áreas do conhecimento ou é ligeiramente superior na área do conhecimento científico. As crianças mais favorecidas têm acesso na família a práticas discursivas em que a natureza dos significados e o foco da sua aprendizagem instrucional estão em continuidade com o discurso instrucional dominante das ciências e uma tal continuidade constituirá um factor favorável ao seu sucesso académico.

Os dados obtidos nas análises referidas permitem-nos ainda sugerir algumas hipóteses explicativas quanto às diferenças encontradas nas duas áreas de conhecimento, quando se tomam como objectos de análise a habilitação académica e o sexo.

Consideremos em primeiro lugar a habilitação académica. Dado que na área científica existe um padrão nítido entre a habilitação académica e a orientação de codificação e que esse padrão é menos nítido na área social, poderá pensar-se que enquanto a orientação de codificação para significados científicos é mais uma função do contexto escolar, a orientação de codificação para significados sociais é mais uma função do contexto da comunidade extra-escolar. Num trabalho realizado por Fontinhas (1991)¹⁸, em que se comparou a orientação de codificação dos alunos nas duas áreas do conhecimento, em dois momentos diferentes, os resultados mostraram que enquanto na área científica se verificou uma diminuição do fosso entre alunos de grupo social e sexo diferentes, na área social o fosso inicialmente existente não foi significativamente alterado. Estes resultados dão algum apoio à ideia de que a orientação de codificação científica é mais influenciada pela escola do que a orientação de codificação social e levantam a questão relacionada com a menor valorização atribuída no discurso instrucional da escola à avaliação de princípios de ordem social.

Considerando agora a influência do sexo na orientação de codificação podemos colocar como hipótese explicativa das diferenças encontradas entre os pais e as mães que a maior disponibilidade dos pais (principalmente nos grupos sociais mais baixos) lhes permite o acesso a diferentes contextos, através do qual eles podem adquirir as regras de realização necessárias à selecção do texto oficial legítimo. Nos grupos sociais mais elevados, as mães devido ao seu nível de escolaridade, não dependem (como as mães dos grupos sociais mais baixos) do acesso a outros contextos para realizarem como os pais o texto legítimo. Esta pode ser uma explicação possível para os resultados obtidos no grupos 3 e 4 (figura 5.1).

Foi também entre as crianças dos grupos sociais mais desfavorecidos que se encontrou, na fase inicial da investigação, uma diferença no aproveitamento escolar relacionada com o sexo¹⁹. É possível admitir-se, com base nos dados obtidos na análise de

codificação dos pais e das mães, que o facto de nestes grupos, serem as raparigas que mais se ocupam das tarefas caseiras, enquanto os rapazes têm (através de uma maior liberdade) uma vivência mais diversificada²⁰, pode justificar o acesso diferencial dos rapazes e raparigas a uma orientação de codificação elaborada e, conseqüentemente, o seu diferente aproveitamento académico²¹. Domingos (1987) havia também verificado que, nos grupos sociais mais desfavorecidos, são as raparigas que revelam um aproveitamento mais baixo em ciências.

Ainda como resultado da análise descrita neste parágrafo, há a salientar a influência da raça na orientação de codificação. Como não dispunhamos, na amostra, de pais e mães de raça negra distribuídos por diferentes grupos sociais, a interpretação que podemos fazer quanto aos resultados obtidos em função da raça não é conclusiva. Contudo, baseando-nos numa análise de frequências, obtivemos dados que, embora relacionados com uma amostra reduzida, sugerem tendências que poderão constituir caminhos a explorar em estudos posteriores. Isolando os níveis mais baixos de habilitação académica (grupos 1 e 2) comparámos a distribuição dos pais e mães de ambas as raças em função da sua orientação de codificação, nas áreas científica e social. O histograma da figura 5.2 sintetiza os resultados encontrados.

Os resultados expressos no histograma da figura 5.2 salientam a influência da raça como variável mediadora na relação entre a habilitação académica e a orientação de codificação dos pais e das mães. O fosso na orientação de codificação, devido à raça, é mais acentuado na área científica, sendo este facto fundamentalmente devido à enorme diferença existente na orientação de codificação das mães de ambas as raças.

A análise dos dados relativos às mães sugere, de facto, que a raça é uma variável mediadora entre a classe social (medida pelo grau de habilitação académica) e a orientação de codificação na área científica; na área social a raça parece não ter uma influência tão marcante. Além disso, os dados revelam que, independentemente da raça, as mães têm maior facilidade na rea-

lização de significados independentes do contexto na área social do que na área científica. Em ambas as raças, encontra-se ainda uma diferença na orientação de codificação em função do sexo, particularmente na área científica e mais marcante na raça negra.

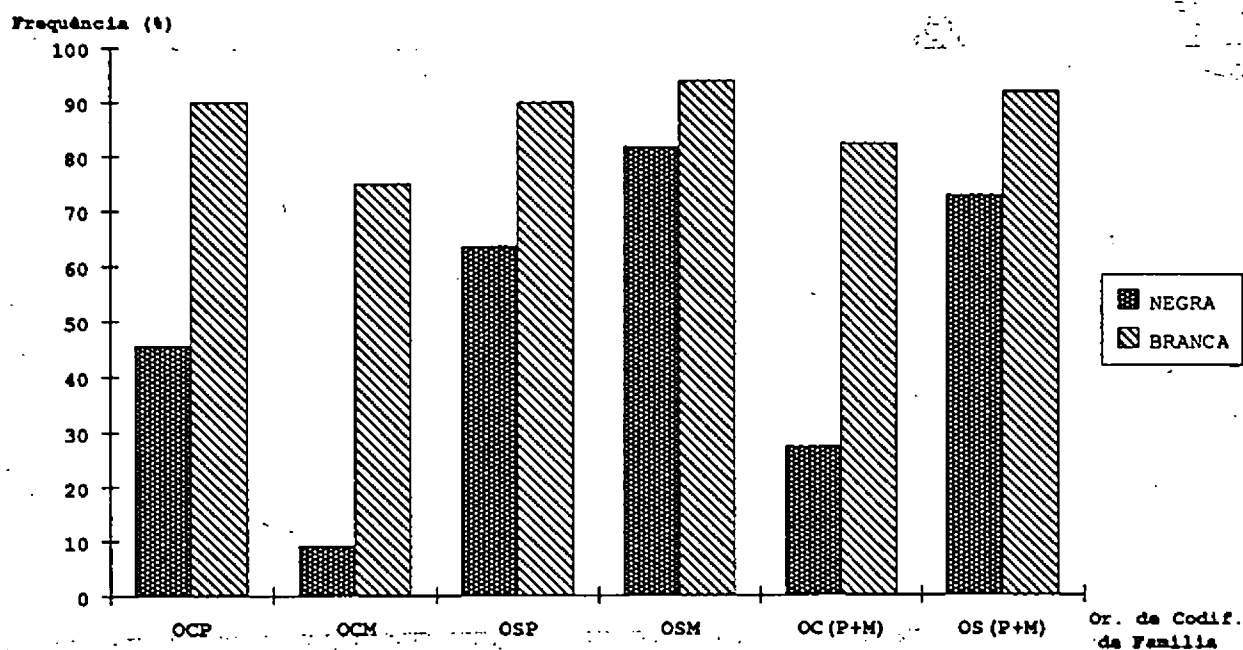


Figura 5.2 - Efeito mediador da raça na relação entre a habilitação acadêmica dos pais/mães e a sua orientação de codificação (nas áreas científica e social).

Embora havendo necessidade de estudos posteriores baseados em amostras mais amplas, estes dados dão algum suporte à hipótese, anteriormente referida, de que a orientação de codificação na área científica é um atributo mais relacionado com o acesso dos sujeitos aos princípios e realizações dominantes reproduzidos no contexto escolar, enquanto a orientação de codificação na área social parece estar mais relacionada com a maior facilidade de comunicação dos sujeitos em áreas que dizem respeito a princípios de ordem moral.

Considerando os diferentes resultados apresentados neste parágrafo, podemos ser levados a pensar que a maior facilidade

de comunicação de princípios de ordem social em relação à comunicação de princípios de ordem científica - particularmente notória nos grupos mais desfavorecidos (classe social, raça e sexo) - pode ser uma consequência da maior valorização atribuída no discurso instrucional destes grupos a conhecimentos relacionados com aspectos de natureza socio-afectiva (respeitante às relações entre pessoas), do que a conhecimentos relacionados com aspectos de natureza científica. Outra das razões possíveis para este facto pode ter a ver com a falta de regras de realização dos grupos sociais mais desfavorecidos necessárias à produção do texto instrucional legítimo na área científica. Nos grupos mais favorecidos, o uso de princípios de natureza social e de natureza científica pode reflectir a importância dada, no seu discurso instrucional, a conhecimentos de diferentes áreas. Além disso, pode também significar que a sua comunicação é regulada por uma orientação de codificação elaborada, que se traduz em regras de reconhecimento e de realização necessárias à produção do texto legítimo em qualquer contexto cognitivo.

Note-se que nos grupos mais favorecidos, a percentagem de pais e mães que usam significados universalistas é extremamente elevada em ambas as áreas do conhecimento, o que, em termos dos indicadores utilizados para a análise da orientação de codificação geral, significa uma maior preferência por definições abstractas e explícitas e uma realização contextual consistente na sua orientação de codificação. Nos grupos mais desfavorecidos (ver figuras 5.1 e 5.2), a percentagem de pais e mães que usam, na área científica, significados universalistas é inferior a 50%, enquanto na área social aquela percentagem é muito superior a 50%. Estes dados mostram que a orientação de codificação não é consistente nestes grupos (indicando uma realização contextual regulada por uma orientação de codificação restrita) e que apenas na área social os sujeitos têm as regras de realização necessárias para seleccionar o texto legítimo.

3.3.2 INFLUÊNCIA MEDIADORA DA PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES SOCIAIS NA ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DOS GRUPOS SOCIAIS MAIS DESFAVORECIDOS

Ao analisar a relação entre a participação dos pais/mães em actividades sociais e a sua orientação de codificação, restringimo-nos aos grupos pertencentes às categorias mais baixas da escala de habilitação académica (categorias 1 e 2). Ao seleccionarmos para esta análise os grupos mais desfavorecidos, em termos de habilitação académica (tomada como índice de classe social), tivemos em consideração o facto dos grupos mais favorecidos terem, na sua grande maioria, revelado uma orientação de codificação elaborada. Como argumenta Bernstein, a orientação de codificação elaborada, além de estar disponível através da escola, pode também estar disponível em agências de desafio, oposição e resistência e que a participação activa, nestas agências, da classe trabalhadora pode constituir um factor importante na alteração da sua orientação de codificação, inicialmente adquirida pelo seu posicionamento na divisão social de trabalho. Como não dispunhamos, na nossa população, de pais e mães de raça negra com participação em actividades sociais, a análise refere-se apenas a grupos de raça branca. O facto de apenas dispormos, dentro da raça branca, de 1 pai e de 4 mães sem escolaridade impediu-nos de analisar separadamente a relação entre a participação em actividades sociais e cada um dos níveis mais baixos de escolaridade.

Tomando, como indicador da participação dos pais/mães em actividades sociais, a sua participação activa em agências de reprodução cultural ou em agências de desafio, oposição e resistência²² e usando, como índices de orientação de codificação, o grau de abstracção/explicitação na definição de termos das áreas científica e social, calculámos a frequência de distribuição dos pais e mães resultante do cruzamento daquelas variáveis. O quadro 5.1 mostra essa distribuição, figurando em cada célula o número de casos e a respectiva percentagem em re-

lação ao número total de casos encontrados em cada uma das situações analisadas.

ORIENT. DE COD. PART. EM ACTIV. SOC.		CIENTÍFICA				SOCIAL			
		1	2	3	4	1	2	3	4
SEM	19		1	10	8		2	7	10
	PAIS	-	5.3	52.6	42.1	-	10.6	36.8	52.6
	27	3	5	16	3		2	17	8
	MÃES	11.1	18.5	59.3	11.1	-	7.4	63.0	29.6
	46	3	6	26	11		4	24	18
	TOTAL	6.5	13.1	56.5	23.9	-	8.7	52.2	39.1
COM	11		2	4	5		1	6	4
	PAIS	-	18.1	36.4	45.5	-	9.1	54.5	36.4
	6			5	1			2	4
	MÃES	-	-	3.3	16.7	-	-	33.3	66.7
	17		2	9	6		1	8	8
	TOTAL	-	11.8	52.9	35.3	-	5.8	47.1	47.1

Quadro 5.1 - Distribuição dos pais/mães de raça branca e de estatuto académico baixo, de acordo com o grau de participação em actividades sociais e a sua orientação de codificação nas áreas científica e social.

A análise dos dados expressos no quadro 5.1 permite-nos verificar o seguinte:

- (a) Na totalidade de pais e mães sem participação activa em actividades sociais, 19.6% (6.5% + 13.1%) e 8.7% usam preferencialmente definições concretas e implícitas, respectivamente nas áreas científica e social; aquelas percentagens são menores em ambas as áreas (respectivamente 11.8% e 5.8%), quando se considera o conjunto dos pais e mães cuja participação é activa.
- (b) Se considerarmos que a categoria 4 da escala de orientação de codificação traduz um uso consistente de definições abstractas e explícitas e que a categoria 1

da mesma escala traduz um uso consistente de definições concretas e implícitas, vemos que entre os pais e mães com participação activa não há nenhum que pertença à categoria 1 e que na categoria 4 há um acréscimo do número de sujeitos com participação activa que é bastante significativo na área científica (de 23.9% para 35.3%, correspondendo a um aumento percentual de 47.7%) e relativamente significativo na área social (de 39.1% para 47.1% correspondendo a um aumento percentual de 20.5%).

- (c) Considerando separadamente a distribuição dos pais e das mães vemos que é no caso das mães que a participação activa em actividades sociais parece ter maior relação com a sua orientação de codificação (quer na área social, quer na área científica). Para além de, entre as mães com participação activa, não existir nenhuma nas categorias 1 e 2 da orientação de codificação (contrariamente ao que se verifica com as mães sem participação activa), verifica-se na categoria 4 um acréscimo significativo do seu número - de 11.1% para 16.7% na área científica (traduzindo um aumento percentual de 50.5%) e de 29.6% para 66.7% na área social (o que traduz um aumento percentual superior a 100%). Para os pais, os dados mostram que a participação activa apenas intervém como um factor favorável à orientação de codificação na área social; nesta área, a diferença entre os dois grupos (quanto ao grau de participação) refere-se à maior representatividade na categoria 3 da orientação de codificação no grupo cuja participação é activa e à menor representatividade na categoria 2 no grupo sem participação activa. Se bem que na área científica não se note, em geral, uma relação entre a orientação de codificação dos pais e a sua participação em actividades sociais, há no grupo de pais com participação activa um número ligeiramente superior na categoria 4 (45.5%) quando comparado

com o número de pais sem participação activa naquela categoria (42.1%).

Os dados encontrados, embora com as limitações inerentes a uma análise descritiva e baseada num número reduzido de casos dão algum apoio à hipótese explicativa que anteriormente sugerimos (ver parágrafo 3.3.1) quanto à relação entre a orientação de codificação e o sexo nos grupos sociais mais desfavorecidos. Esta análise sugere que nos grupos sociais mais desfavorecidos a participação activa em actividades sociais é um factor que, mediando a relação entre a classe social e a orientação de codificação, é particularmente favorável no caso das mulheres. Conjugando estes dados com o facto de se ter encontrado uma diferença entre a orientação de codificação e o sexo (ver figura 5.1) nos grupos pertencentes aos níveis 1 e 2 de habilitação académica, leva-nos a avançar com a ideia de que o acesso a diferentes contextos através da participação activa em actividades sociais pode diminuir a situação de desvantagem das mulheres, em relação aos homens, verificada com maior incidência nos grupos sociais mais baixos. No histograma da figura 5.3 podemos ilustrar melhor os resultados sugeridos pela análise que temos vindo a descrever e tornar mais evidentes as relações que pretendemos estabelecer entre esta análise e a análise descrita no parágrafo anterior, quanto ao efeito mediador da variável sexo na relação entre a classe social e a orientação de codificação.

No histograma apresenta-se a distribuição percentual dos pais e das mães expressa no quadro 5.1, quando se toma como objecto de análise a orientação de codificação para significados universalistas de dois grupos que diferem quanto à participação em actividades sociais. Os sujeitos pertencentes às categorias 3 e 4 da escala da orientação de codificação foram considerados como tendo uma maior tendência para o uso de significados universalistas; desta forma, as percentagens expressas no histograma resultaram do somatório das percentagens referentes àquelas categorias (ver quadro 5.1).

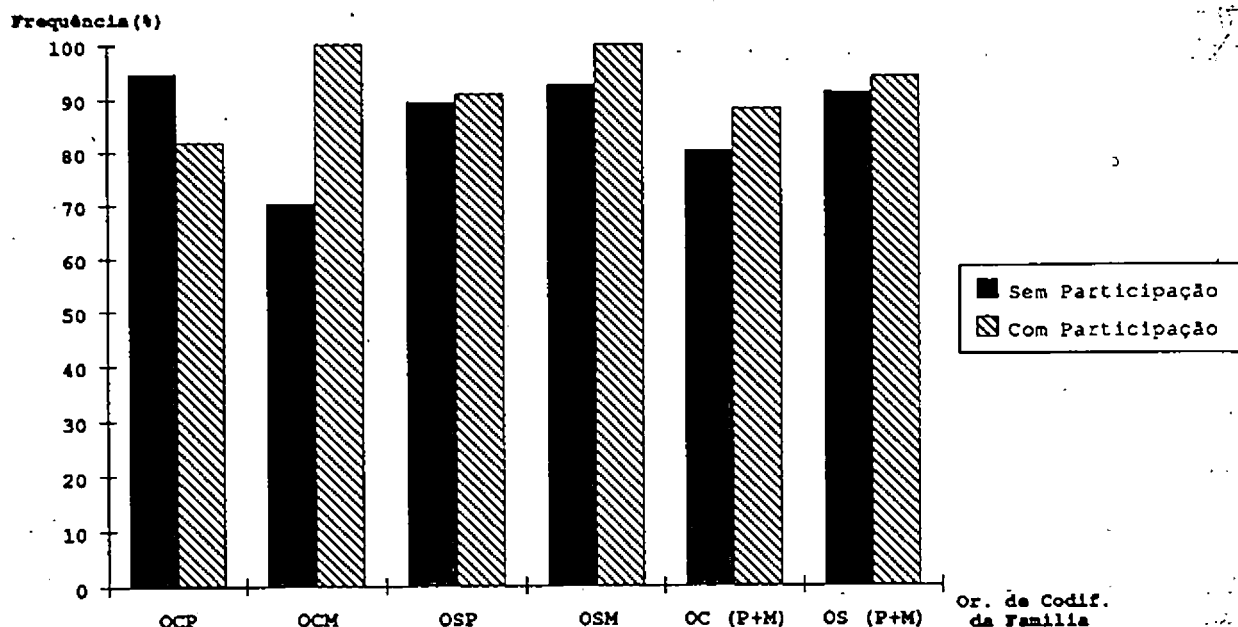


Figura 5.3 - Relação entre a orientação de codificação dos pais/mães, de estatuto académico baixo e de raça branca, e a sua participação em actividades sociais.

Além de se observar, em termos tendenciais, um menor número de sujeitos com orientação de codificação universalista (nas áreas científica e social) no grupo sem participação activa, em relação ao grupo cuja participação é activa, é notório que a diferença encontrada entre o grupo activo e o não activo se deve fundamentalmente à diferença manifestada pelas mães destes grupos: Todas as mães com participação activa revelam uma orientação para significados universalistas quer na área científica, quer na área social. Além disso, enquanto no grupo não activo há uma maior percentagem de pais do que de mães com orientação de codificação universalista na área científica, no grupo activo verifica-se o oposto; na área social, a diferença entre a percentagem de mães e de pais com orientação de codificação universalista (maior no caso das mães) aumenta ligeiramente no grupo activo, reforçando a hipótese de que são as mulheres que beneficiam mais, em termos de orientação de codificação, com a participação activa em agências sociais.

É de notar que a situação verificada na relação entre o grau de participação dos pais e a sua orientação de codificação na área científica contraria o padrão geral previsto na hipótese, tornando-se necessária a confirmação deste resultado discrepante através de trabalhos futuros. Pensamos, contudo, que uma das razões explicativas desta discrepância se deve ao facto de se ter verificado que a participação activa dos pais estava mais relacionada com actividades em agências de desafio, oposição e resistência, enquanto a participação activa das mães estava mais relacionada com actividades em agências de reprodução cultural. É provável que as respostas dadas por alguns pais omitissem essa participação, podendo ter havido, da parte deles, uma certa relutância em se identificarem com grupos político-partidários²³.

Consideremos, para efeitos de explanação da hipótese avançada sobre a relação entre o sexo e a orientação de codificação nos grupos sociais mais baixos, os dados referentes à orientação de codificação na área científica. Os resultados encontrados através da análise descrita no parágrafo anterior mostraram que nas categorias 1 e 2 da habilitação académica eram os pais que, relativamente às mães, maior tendência tinham para o uso de significados universalistas, enquanto nas categorias com maior estatuto académico (categorias 3 e 4) a diferença entre pais e mães era praticamente inexistente ou mesmo inexistente (ver figura 5.1)²⁴.

Na altura colocámos como hipótese que a maior disponibilidade dos pais e a maior diversificação de contextos a que têm acesso poderia constituir uma das possíveis razões para a diferença de sexo encontrada nos grupos sociais mais baixos. Verificando-se que nos grupos com menor estatuto académico são as mães que, relativamente aos pais, têm maior tendência para o uso de significados universalistas, desde que participem activamente em agências sociais, parece-nos legítimo inferir que para uma mudança na orientação de codificação dos grupos socialmente mais desfavorecidos (quanto ao estatuto académico e sexo) é crucial o acesso a formas elaboradas de comunicação as quais estão disponíveis, fora da escola, em agências sociais. Além disso, o

facto de se verificar, em termos tendenciais, uma relação entre o maior grau de participação e a orientação de codificação universalista no conjunto dos grupos com menor estatuto académico permite dar algum apoio ao argumento defendido por Bernstein de que as orientações elaboradas estão não só disponíveis na escola como também em agências de desafio, oposição e resistência. Os nossos dados fazem prever ainda que a participação activa, não só em agências de desafio, oposição e resistência mas também em agências de reprodução cultural pode ser um importante factor de mudança no código dos grupos sociais mais desfavorecidos; a razão que apontamos para esta mudança é o facto de pensarmos que, independentemente do tipo de agência, o papel social que é assumido por um membro activo altera o seu posicionamento e, consequentemente, a sua consciência de classe.

Transpondo esta inferência para explicar a razão do aproveitamento dos alunos socialmente desfavorecidos (classe social, raça e sexo), podemos pensar que se a escola desenvolver modalidades de prática pedagógica em que os alunos sejam intervenientes activos do seu processo de aprendizagem e em que sejam encorajados a cooperar e a trocar experiências com o(a) professor(a) e com colegas de diversos ambientes socio-culturais, há o potencial para uma mudança do código que os grupos mais desfavorecidos têm acesso na família. E como verificámos que, nos grupos sociais mais baixos, são as mulheres que mais dependem do acesso a outras formas de relações sociais e a uma mudança no seu posicionamento como fontes potenciais de alteração na sua orientação de codificação, a escola deve estar preparada para ter em consideração o efeito crucial que diferentes modalidades de prática pode ter no aumento ou esbatimento do fosso entre rapazes e raparigas (particularmente dos estratos sociais mais baixos).

Numa investigação realizada por Cardoso 1986²⁵, a participação activa dos pais da classe trabalhadora em agências de desafio, oposição e resistência e em agências de reprodução cultural mostrou ter influência no maior aproveitamento escolar dos filhos e, embora nessa investigação não tivesse sido analisada a

relação entre aquela participação e a orientação de codificação dos pais, a autora baseou-se na teoria de Bernstein para inferir que a influência da participação dos pais sobre o aproveitamento escolar dos filhos poderia ser explicada pelo acesso daqueles às orientações elaboradas disponíveis nessas agências. A nossa análise, embora de carácter modesto neste campo, contém dados que ajudam a perceber e a reforçar as relações empíricas encontradas por Cardoso. Como tentámos estabelecer uma correspondência entre "classe social - participação em actividades sociais - orientação de codificação", introduzindo ainda a variável sexo, foi possível despoletar outras vias para investigação futura, de entre as quais salientamos a importância de desenvolver um estudo mais amplo das relações que analisámos e de proceder, por exemplo, a uma análise comparativa da relação entre a participação em actividades sociais e a orientação de codificação, mediada pelo sexo, mas em diferentes grupos sociais.

Embora dispondo de dados para analisarmos o mesmo tipo de relações dentro dos grupos sociais mais elevados, decidimos, por limitações de espaço, apresentar apenas os resultados que para nós tinham maior relevância no contexto da investigação. A nossa preocupação fundamental foi, em todo o trabalho, encontrar razões que estão na base do insucesso dos grupos mais desfavorecidos e sugerir linhas de actuação para minimizar esse insucesso.

3.3.3 ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E APROVEITAMENTO EM CIÊNCIAS

Com base na análise da relação entre a orientação de codificação da família em função da classe social e raça fizemos algumas inferências quanto a possíveis causas do aproveitamento diferencial dos alunos. Tendo-se verificado que as famílias de raça negra e com estatuto académico mais baixo revelam um maior uso preferencial por significados particularistas e que essa preferência é mais acentuada na área do conhecimento científico, sugerimos que o insucesso escolar em ciências das crianças

oriundas destas famílias poderá ser, em parte, uma consequência das práticas discursivas que caracterizam o seu contexto de socialização primária. A descontinuidade existente entre a família e a escola poderá ser particularmente gravosa para essas crianças; não só porque a comunicação na família assenta fundamentalmente em significados particularistas, mas também porque a prática discursiva na família é diferente da escola quanto à área de conhecimento privilegiada. Tendo-se verificado também que nos grupos referidos existe uma maior diferença na orientação de codificação científica em função do sexo, revelando as mães, relativamente aos pais, uma maior dificuldade na comunicação de princípios na área científica e dado que a mãe parece assumir o principal papel na socialização primária dos filhos²⁶, é possível ainda admitir-se que o insucesso escolar das crianças socialmente desfavorecidas seja particularmente influenciado pela natureza dos significados privilegiados no discurso instrucional das mães.

Com o intuito de pesquisar a validade das inferências feitas, procedemos a uma análise directa da relação entre a orientação de codificação da família e o aproveitamento escolar dos filhos em ciências²⁷. Esta relação foi analisada no conjunto global da amostra e no caso particular dos alunos pertencentes aos grupos socialmente mais desfavorecidos (quanto ao nível socio-económico e raça). No primeiro caso, pretendíamos verificar se a orientação de codificação geral dos pais e das mães (que se tinha revelado um atributo relacionado com os diferentes índices de classe social e com a raça²⁸) permitia justificar a relação entre a classe social e raça com o aproveitamento diferencial dos alunos em ciências. No segundo caso, pretendíamos encontrar possíveis explicações para o aproveitamento diferencial de crianças pertencentes a grupos familiares socialmente desfavorecidos.

Considerando a amostra global, verificámos, através de análises de variância ("One Way Anova"), a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a orientação de codificação geral do pai e o aproveitamento inicial dos filhos nas

capacidades de aquisição e de utilização (respectivamente $p=.0562$ e $p=.0367$). A relação entre a orientação de codificação da mãe e o aproveitamento inicial dos filhos apenas se revelou estatisticamente significativa no caso das capacidades de utilização ($p=.0599$); a comparação entre as médias de aproveitamento nas capacidades de aquisição obtidas pelos diferentes grupos de alunos em função da orientação de codificação das mães mostrou a existência de uma relação que, embora não significativa ($p=.1063$) quanto à diferença entre os vários grupos, é significativa entre os grupos extremos (enquanto a média de aproveitamento do grupo cujas mães foram codificadas na categoria 1 quanto à orientação de codificação é de 41.5%, a média do grupo cujas mães foram codificadas na categoria 4 é de 64.6%)²⁹.

De um modo geral, estas análises sugerem que o aproveitamento cognitivo dos alunos parece estar relacionado com a orientação de codificação dos pais/mães, o que dá legitimidade à inferência de que a orientação de codificação pode ser tomada como um dos factores que explica a relação entre a classe social e o aproveitamento escolar; no conjunto da amostra, também se verificou que, quer o nível socio-económico do pai, quer o nível socio-económico da mãe, estão significativamente relacionados com o aproveitamento cognitivo inicial dos filhos³⁰.

Considerando, no entanto, que os dados sugeridos pelas análises quantitativas, se bem que dando significado estatístico às relações encontradas, não nos permitem compreender, com o grau de subtilidade pretendido, a influência conjunta do pai e da mãe na socialização primária dos filhos e como, no nosso estudo, demos especial relevância a essa influência, decidimos proceder a uma análise complementar de carácter descritivo. Nesta análise pretendíamos comparar o padrão de orientação de codificação geral do pai e da mãe da mesma família com o aproveitamento cognitivo inicial dos filhos.

Para isso, agrupámos as famílias em três categorias que estabelecemos em função dos padrões de orientação de codificação geral revelados pelo pai e pela mãe: (a) famílias em que quer o

pai, quer a mãe revelaram um uso preferencial de significados particularistas; (b) famílias em que apenas um dos membros revelou um uso preferencial de significados universalistas e (c) famílias em que ambos os membros revelaram um uso preferencial de significados universalistas³¹. Tomando como variáveis dependentes, os níveis de aproveitamento cognitivo inicial em ciências nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1), comparámos a distribuição (percentagem) dos alunos de cada um dos três grupos familiares de acordo com os níveis de aproveitamento obtidos³². O quadro 5.2 mostra essa distribuição.

APROV. OR. INICIAL DE CODIF. DA FAMÍLIA	CB1						CE1					
	1	2	-	3	4	+	1	2	-	3	4	+
SIGNIF. PARTIC. (Pai e Mãe)	20.0	20.0	40.0	60.0	-	60.0	40.0	60.0	100.0	-	-	-
SIGNIF. UNIVERS. (Pai ou Mãe)	-	42.9	42.9	50.0	7.1	57.1	35.8	57.1	92.9	-	7.1	7.1
SIGNIF. UNIVERS. (Pai e Mãe)	-	16.7	16.7	56.7	26.6	83.3	16.7	46.7	63.4	35.0	1.6	36.6
TOTAL	1.3	21.5	22.8	57.7	21.5	77.2	21.5	49.4	70.9	26.6	2.5	29.1

Quadro 5.2 - Distribuição dos alunos de acordo com a relação entre o seu nível de aproveitamento cognitivo inicial em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização) e a orientação de codificação geral da família.

Da análise do quadro 5.2, pode constatar-se um padrão de relação entre a ordem de significados a que as crianças têm acesso no contexto de socialização familiar e o seu aproveitamento inicial em ciências. Considerando a percentagem de alunos com aproveitamento positivo, repara-se que enquanto nas capacidades de aquisição a maioria dos alunos é bem sucedido (77.2%), nas capacidades de utilização, o sucesso é privilégio de uma minoria (29.1%). Comparando o aproveitamento dos alunos, em função dos grupos familiares, verifica-se que é nas famílias cujos pai e

mãe revelaram um padrão de orientação de codificação para significados universalistas que existe (nas capacidades de aquisição), não só uma maior percentagem de alunos com aproveitamento positivo (83.3%) como uma maior percentagem de alunos (26.6%) com aproveitamento elevado (nível 4). Nas famílias cujos pai e mãe revelaram um padrão de orientação de codificação para significados particularistas, apenas 60% dos alunos têm aproveitamento positivo e nenhum atinge o nível 4; é também este o único grupo em que está representado o nível mais baixo de aproveitamento (nível 1) e embora se trate apenas de 1 aluno este facto tem algum significado se considerarmos que este é o grupo menos representativo da amostra e que nos outros dois grupos (com maior representatividade) não há alunos com este nível de aproveitamento. Comparando o aproveitamento dos alunos em que ambos os pais usam preferencialmente significados particularistas com o aproveitamento dos alunos em que, pelo menos, um dos pais usa significados universalistas, nota-se que, embora a diferença em termos de aproveitamento positivo/negativo não seja significativa, no segundo grupo, contrariamente ao primeiro, não há nenhum aluno que tenha atingido o nível mais baixo (nível 1) e há um aluno que atingiu o nível mais elevado (nível 4).

Nas capacidades de utilização, se bem que a maioria dos alunos revele dificuldades³³, são os filhos cujos pais e mães usam preferencialmente significados universalistas que maior sucesso demonstram; nas famílias em que o pai e a mãe revelaram uma orientação de codificação para significados particularistas o insucesso é total, havendo 40% com nível de aproveitamento muito baixo (nível 1). No grupo de famílias em que apenas o pai ou a mãe revelou uma orientação de codificação universalista, a percentagem de alunos com nível 1 diminui ligeiramente (35.8%) mas a grande maioria (92.9%) tem aproveitamento negativo; nas famílias em que o pai e a mãe revelaram uma orientação de codificação universalista, não só diminuiu substancialmente o número de alunos com nível de aproveitamento muito baixo (16.7%), como

aumentou de forma significativa o número de alunos com aproveitamento positivo (36.6%).

Tendo presente que a análise apenas se refere a um aspecto muito particular da forma como os pais/mães realizam os significados no contexto de comunicação cognitiva e que subjacente ao (in)sucesso escolar existem muitos outros factores mascarados pela análise (de que são exemplos o sexo, a modalidade de prática pedagógica da escola e o posicionamento dos alunos na família/comunidade), podemos-nos interrogar porque razão, a despeito das limitações inerentes à dificuldade de controlar a multiplicidade de variáveis em jogo nas análises sociais, é possível encontrar um padrão geral tão nítido entre a orientação de codificação da família (medida pelo grau de abstracção e de explicitação na definição de termos) e o aproveitamento escolar dos filhos. A diferenciação em termos de classe social e raça tem servido para explicar o aproveitamento diferencial na escola, mas a investigação que desenvolvemos permite sugerir pistas que podem alargar os horizontes de análise de forma a compreender situações discrepantes dentro de grupos socialmente distintos.

Considerando a situação particular dos grupos familiares socialmente desfavorecidos, analisámos a influência da orientação diferencial dos pais e mães destes grupos sobre o aproveitamento cognitivo dos filhos. Nesta análise, usámos como população os alunos pertencentes a famílias de nível socio-económico mais baixo³⁴. Tal como havíamos procedido na análise anterior, agrupámos as famílias em função dos padrões de orientação de codificação geral revelados pelo pai e pela mãe. O quadro 5.3 mostra a distribuição (percentagem) dos alunos de cada um dos três grupos familiares, de acordo com os níveis de aproveitamento cognitivo inicial obtidos nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1).

A análise dos dados expressos no quadro 5.3 sugere que, na totalidade dos alunos de nível socio-económico baixo, existe um padrão de relação entre a orientação de codificação da família e

RAÇA	ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA	APROVEITAMENTO INICIAL											
		CEI						CEI					
		1	2	-	3	4	+	1	2	-	3	4	+
A M E R I C A N A	SIGNIF. PARTIC. (Pai e Mãe) 4	1 25.0	1 25.0	2 50.0	2 50.0		2 50.0	2 50.0	2 50.0	4 100.0			
	SIGNIF. UNIVERS. (Pai ou Mãe) 6	-	3 83.3	5 83.3	1 16.7	-	1 16.7	4 66.7	2 33.3	6 100.0	-	-	-
	SIGNIF. UNIVERS. (Pai e Mãe) 1	-	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-
	TOTAL 11	1 9.1	7 63.6	8 72.7	3 27.3	-	3 27.3	7 63.6	4 36.4	11 100.0	-	-	-
A S I A T I C A	SIGNIF. PARTIC. (Pai e Mãe) 1	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-	-
	SIGNIF. UNIVERS. (Pai ou Mãe) 6	-	1 16.7	1 16.7	4 66.6	1 16.7	5 83.3	1 16.7	4 66.6	5 83.3	-	1 16.7	1 16.7
	SIGNIF. UNIVERS. (Pai e Mãe) 26	-	5 19.2	5 19.2	14 53.9	7 26.9	21 80.8	4 15.4	9 34.6	13 50.0	13 50.0	-	13 50.0
	TOTAL 33	-	6 18.2	6 18.2	19 57.6	8 24.2	27 81.8	5 15.2	14 42.4	19 57.6	13 39.4	1 3.0	14 42.4
E U R O P E U	SIGNIF. PARTIC. (Pai e Mãe) 5	1 20.0	1 20.0	2 40.0	3 60.0	-	3 60.0	2 40.0	3 60.0	5 100.0	-	-	-
	SIGNIF. UNIVERS. (Pai ou Mãe) 12	-	6 50.0	6 50.0	5 41.7	1 8.3	6 50.0	5 41.7	6 50.0	11 91.7	-	1 8.3	1 8.3
	SIGNIF. UNIVERS. (Pai e Mãe) 27	-	6 22.2	6 22.2	14 51.9	7 25.9	21 77.8	5 18.5	9 33.3	14 51.8	13 48.2	-	13 48.2
	TOTAL 44	1 2.3	13 29.5	14 31.8	22 50.0	8 18.2	30 68.2	12 27.3	18 40.9	30 68.2	13 29.5	1 2.3	14 31.8

Quadro 5.3 - Distribuição dos alunos de nível socio-económico baixo e de diferente raça, de acordo com a relação entre o seu nível de aproveitamento cognitivo inicial em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização) e a orientação de codificação geral da família.

o aproveitamento cognitivo inicial e que esse padrão é mais evidente no caso das capacidades de utilização. Traduzindo uma situação próxima da verificada quando se considera, na análise, a população global dos alunos (quadro 5.2), os resultados mostram que os alunos com melhor aproveitamento nas capacidades de aquisição e de utilização pertencem a famílias em que ambos os pais usam preferencialmente significados universalistas; são ainda os alunos destas famílias que nas capacidades de aquisição revelam o nível de aproveitamento mais elevado (25.9%). A diferença entre o aproveitamento inicial dos alunos cujas famílias diferem quanto ao uso de significados particularistas pelo pai e/ou mãe não é significativo em termos de (in)sucesso nas capacidades de aquisição; no entanto, assiste-se a uma diferença, nestes grupos, quanto aos níveis mais baixo e mais elevado de aproveitamento - no grupo mais desfavorecido quanto à orientação de codificação da família, contrariamente ao outro grupo, não há alunos com nível 4 e há um aluno com nível 1. Uma das razões que julgamos poder justificar o sucesso relativamente semelhante, entre os dois grupos, nestas capacidades é o facto de existir, no grupo mais desfavorecido, uma maior percentagem de crianças que reprovaram um ou mais anos na escola primária³⁵; é possível admitirmos que o maior número de anos de escolaridade pode dar aos alunos o acesso a regras de realização que lhes permitam produzir o texto legítimo nas capacidades de aquisição o que, esbatendo o efeito da orientação de codificação da família sobre a orientação de codificação dos filhos poderá em parte, explicar a discrepância encontrada entre aqueles dois grupos familiares. Contudo, se esta razão pode ser aplicável no caso das capacidades de aquisição, já não o é relativamente às capacidades de utilização, o que pode significar que o efeito de orientação de codificação da família se faz fundamentalmente sentir ao nível do aproveitamento nas capacidades de utilização.

Nas capacidades de utilização, nota-se um fosso acentuado entre o aproveitamento dos alunos pertencentes a famílias em que predominam os significados universalistas e o aproveitamento dos alunos pertencentes aos outros dois grupos familiares; enquanto

no grupo familiar com uso predominante de significados universalistas, aproximadamente 50% dos alunos (48.2%) têm aproveitamento positivo nas capacidades de utilização, nos outros grupos familiares a totalidade ou a grande maioria tem aproveitamento negativo nessas capacidades.

Considerando o aproveitamento dos alunos de diferente raça, os dados expressos no quadro 5.3 permitem compreender, em termos de orientação de codificação da família, a razão do maior insucesso escolar das crianças de raça negra, relativamente às crianças de raça branca. Enquanto na raça negra, o grupo familiar menos representado é aquele em que ambos os pais usam significados universalistas, na raça branca, o grupo familiar menos representado é aquele em que ambos os pais usam significados particularistas. Comparando o aproveitamento dos alunos de diferente raça e pertencentes ao mesmo grupo familiar, quanto à orientação de codificação (comparação apenas possível, em face dos dados, para o grupo familiar em que apenas um dos pais usa significados universalistas), verifica-se que são os alunos de raça branca que demonstram um maior sucesso em ambas as capacidades. Este facto revela uma vez mais a complexidade de variáveis que estão em jogo na relação entre classe social/raça e aproveitamento escolar. A existência de outras componentes do contexto familiar, para além da orientação de codificação (uma das quais verificámos ser o posicionamento da criança na família/comunidade) actuam sobre o aproveitamento.

3.3.4 O POSICIONAMENTO DO ALUNO NO CONTEXTO FAMILIAR COMO COMPONENTE MEDIADORA DA RELAÇÃO ENTRE A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E O APROVEITAMENTO EM CIÊNCIAS

Partimos da hipótese geral que a resposta dos alunos na escola é em parte uma consequência das características do seu contexto de socialização primária. Considerámos que a forma como a criança se sente valorizada na família/comunidade e que a natureza dos significados a que tem acesso, através das práticas discursivas da família, constituem componentes que, podendo in-

teractuar no sentido de posicionar diferencialmente os alunos na escola (no que se refere às relações sociais e aos significados legitimados pelo discurso pedagógico oficial), poderão explicar o aproveitamento de crianças socialmente diferenciadas.

Como indicador do posicionamento do aluno no contexto familiar, tomámos a resultante da sua percepção quanto ao estatuto económico e académico da família e da natureza das relações sociais que mantêm com os pais/mães; assim, a variável que designámos por PAF (posicionamento do aluno no contexto familiar) é um compósito das variáveis que havíamos designado por posicionamento do pai e da mãe na comunidade (identificadas por PPC e PMC) e das variáveis que havíamos designado por posicionamento do filho em relação ao pai e em relação à mãe (identificadas por PFP e PFM)³⁶. Para explorar as relações pretendidas, analisámos a média de aproveitamento cognitivo inicial dos alunos que, pertencendo a famílias diferenciadas quanto à sua orientação de codificação (ver grupos indicados no parágrafo anterior), revelaram um posicionamento baixo ou elevado no contexto familiar (enquanto medido pelos indicadores anteriormente referidos). O histograma da figura 5.4 sintetiza os resultados obtidos. No eixo das abcissas indicam-se os três grupos familiares, discriminados em função da orientação de codificação geral do pai e da mãe, representando o grupo P/P as famílias em que ambos os membros revelaram um uso preferencial por significados particularistas, o grupo P/U, as famílias em que apenas um dos membros da família revelou uma preferência por significados universalistas e o grupo U/U, as famílias em que ambos os membros manifestaram uma preferência por significados universalistas. Para cada grupo indicam-se as médias de aproveitamento cognitivo inicial obtidas pelos alunos nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1), quando se analisam separadamente e em conjunto os alunos com baixo e com elevado posicionamento no contexto familiar. No grupo familiar com preferência por significados particularistas, no contexto de comunicação cognitiva, não existem alunos com posicionamento elevado, o que demonstra a situação de dupla desvantagem deste grupo em relação aos restantes. Estando este

grupo familiar representado, na sua maioria, pela raça negra, a situação encontrada, quanto à ausência no grupo P/P de alunos com posicionamento elevado, dá apoio à consideração final tecida no parágrafo anterior relativamente ao aproveitamento diferencial dos alunos de raça branca e de raça negra pertencentes ao mesmo grupo familiar quanto à orientação de codificação.

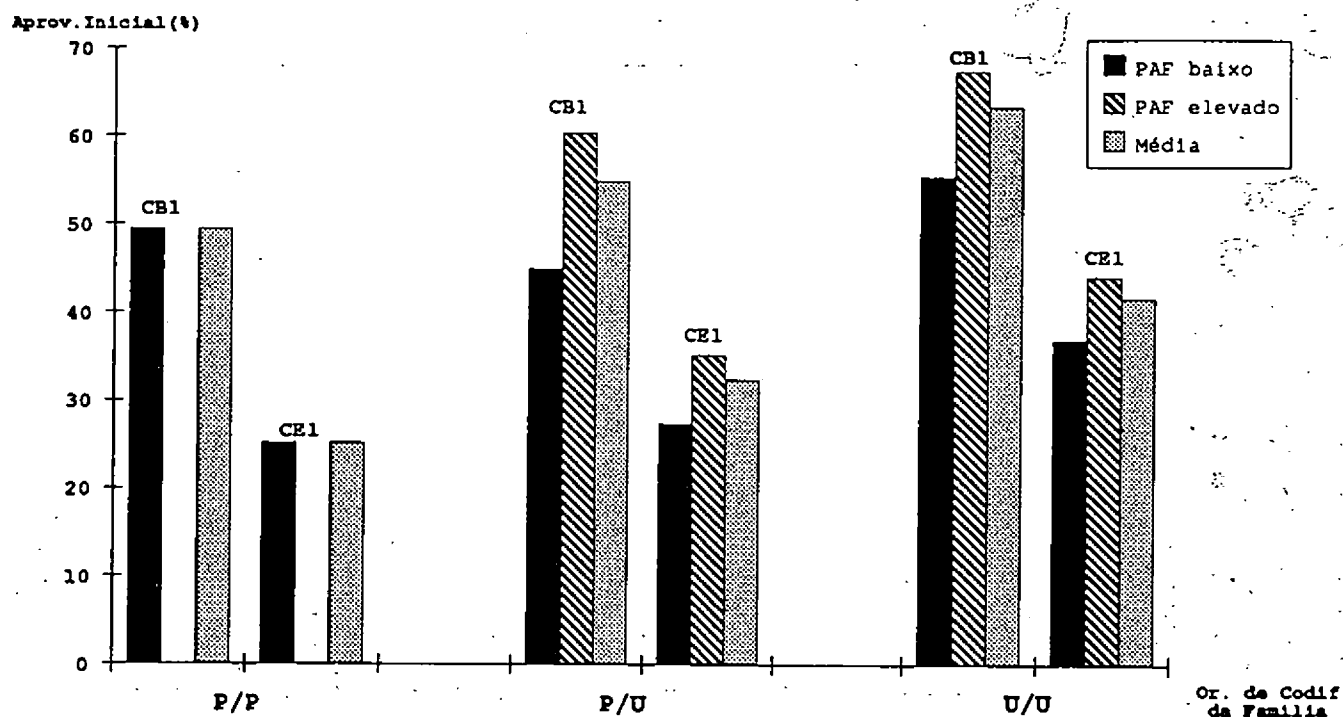


Figura 5.4 - Efeito interactivo do posicionamento da criança na família/comunidade e da orientação de codificação da família sobre o aproveitamento cognitivo inicial em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização).

Os dados expressos na figura 5.4 referem-se à população total de alunos e a sua análise permite, em termos globais, salientar que além de um aumento na média de aproveitamento em Cb1 e CE1 em função da orientação de codificação da família, essa média é tanto mais elevada quanto maior for o posicionamento do aluno no contexto familiar. Numa análise mais pormenorizada notamos que os alunos com posicionamento baixo têm uma média de aproveitamento inferior a 50% em Cb1 se pertencerem às famílias dos grupos P/P e P/U e que essa média é melhorada se pertencerem ao grupo familiar U/U; um aumento relativamente sig-

nificativo na média de aproveitamento em CE1, dos alunos com posicionamento baixo, também se verifica entre os grupos P/P e P/U quando comparados com o grupo U/U. Estes resultados sugerem a importância crucial da orientação de codificação da família sobre o aproveitamento cognitivo das crianças com posicionamento baixo. Se o posicionamento do aluno é elevado a diferença entre a média de aproveitamento nos grupos P/U e U/U não é tão marcante quer em CB1, quer em CE1 (embora ligeiramente superior no grupo U/U), sugerindo estes dados que, para os alunos com posicionamento elevado, não é tão acentuado o efeito da orientação de codificação da família.

De qualquer modo e considerando o efeito do posicionamento como mediador da relação entre a orientação de codificação da família e o aproveitamento, podemos retirar dos dados da figura 5.4 que um posicionamento elevado aproxima mais os alunos dos grupos P/U e U/U quanto ao seu aproveitamento nas capacidades de aquisição (CB1), do que um posicionamento baixo, o mesmo acontecendo relativamente às capacidades de utilização (CE1). Contudo, como a diferença de aproveitamento, entre os alunos diferencialmente posicionados, é ligeiramente inferior no grupo U/U relativamente ao grupo P/U, é possível admitir-se que a orientação de codificação da família parece ter uma influência mais notória sobre o aproveitamento cognitivo inicial em ciências.

As tendências observadas através dos resultados desta análise parecem apontar para uma relação entre as componentes do contexto familiar e o aproveitamento cognitivo diferencial dos alunos. Embora baseada num número relativamente pequeno de casos, esta análise sugere que a relação entre a classe social/raça e o aproveitamento escolar, bem como a relação entre grupos particulares de um mesmo estrato social e o aproveitamento escolar é mediada por características do contexto familiar que, posicionando diferencialmente os alunos na escola face às relações sociais e significados privilegiados pelo seu discurso dominante, podem constituir fontes de continuidade/descontinuidade entre a socialização na família e na escola.

Como já referimos, a orientação de codificação da família é um factor crucial para o aproveitamento dos alunos dado que a escola está instituída num código elaborado e nem todas as famílias têm acesso aos significados veiculados pelo código elaborado da escola. Além disso, o posicionamento baixo da criança na família/comunidade, quando assumido na escola, pode dificultar a sua relação com o(a) professor(a)³⁷, afectando a sua resposta no contexto regulador da escola o que indirectamente poderá influenciar o seu aproveitamento em termos instrucionais.

Como na nossa investigação atribuímos também importância à acção exercida por diferentes práticas da escola no aproveitamento dos alunos, rejeitando a ideia de que a razão do (in)sucesso apenas pode ser atribuída a factores relacionados com a família, decidimos proceder a análises comparativas dos aproveitamentos inicial e final dos alunos que diferiam quanto à orientação de codificação da família e quanto ao seu posicionamento no contexto familiar. No parágrafo seguinte damos conta dos resultados fornecidos pelas análises referidas.

3.3.5 EFEITO MEDIADOR DO CONTEXTO ESCOLAR NA RELAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO FAMILIAR E O APROVEITAMENTO

Com o objectivo de analisar a influência do contexto escolar sobre o aproveitamento de alunos pertencentes a famílias diferenciadas quanto à sua orientação de codificação, começámos por determinar a percentagem de alunos dessas famílias que, ao fim de dois anos de escolaridade, revelaram níveis de aproveitamento diferentes. Comparando depois os níveis de aproveitamento obtidos pelos alunos, de cada grupo, no 1º período do 5º ano de escolaridade (dados expressos no quadro 5.2) e no 3º período do 6º ano de escolaridade (dados expressos no quadro 5.4), procedemos a uma análise comparativa dos resultados referentes à evolução escolar dos diferentes alunos.

O quadro 5.4 apresenta a distribuição percentual dos alunos de acordo com a relação entre o seu nível de aproveitamento cognitivo final (nas capacidades de aquisição - CB6 e de utilização - CE6) e a orientação de codificação geral da família.

APROV. FINAL OR. DE CODIF. DA FAMÍLIA	CB6						CE6					
	1	2	-	3	4	+	1	2	-	3	4	+
5 SIGNIF. PARTIC. (Pai e Mãe)	-	3 60.0	3 60.0	2 40.0	-	2 40.0	2 40.0	2 40.0	4 80.0	1 20.0	-	1 20.0
14 SIGNIF. UNIVERS. (Pai ou Mãe)	-	3 21.4	3 21.4	9 64.3	2 14.3	11 78.6	5 35.7	8 57.2	13 92.9	-	1 7.1	1 7.1
60 SIGNIF. UNIVERS. (Pai e Mãe)	-	9 15.0	9 15.0	36 60.0	15 25.0	51 85.0	5 8.3	34 56.7	39 65.0	20 33.4	1 1.6	21 35.0
79 TOTAL	-	15 19.0	15 19.0	47 59.5	17 21.5	64 81.0	12 15.2	44 55.7	56 70.9	21 26.6	2 2.5	23 29.1

Quadro 5.4 - Distribuição dos alunos de acordo com a relação entre o seu nível de aproveitamento cognitivo final em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização) e a orientação de codificação geral da família.

Considerando, em primeiro lugar, os níveis de aproveitamento final nas capacidades de aquisição, verifica-se que, entre os alunos cujos pai e mãe revelaram orientação de codificação elaborada e os alunos em que apenas o pai ou a mãe revelaram essa orientação, não existe uma diferença significativa quanto ao seu sucesso nestas capacidades (85.0% do primeiro grupo e 78.6% do segundo grupo têm aproveitamento positivo). Como havíamos verificado que 83.3% dos alunos do primeiro grupo (ambos os pais com orientação de codificação elaborada) e 57.1% dos alunos do segundo grupo (apenas o pai ou a mãe com orientação de codificação elaborada) tinham alcançado um aproveitamento inicial positivo (ver quadro 5.2), os dados sugerem que a acção da escola foi particularmente favorável à evolução do segundo grupo. Se compararmos as percentagens inicial e final de alunos dos três gru-

pos (quanto à orientação de codificação da família) com aproveitamento positivo nas capacidades de aquisição, verifica-se que o grupo mais desfavorecido sofreu, contrariamente aos restantes, uma evolução negativa. Por outras palavras, enquanto a diferença no aproveitamento inicial (CB1) entre os três grupos de alunos mostrava uma demarcação acentuada entre o grupo mais favorecido relativamente aos restantes grupos, a diferença no aproveitamento final (CB6) mostra uma demarcação entre o grupo mais desfavorecido e os restantes grupos.

Nas capacidades de utilização, verifica-se que em termos de aproveitamento positivo final se mantém a diferença inicialmente existente entre o grupo em que o pai e a mãe têm orientação de codificação elaborada e o grupo em que apenas o pai ou a mãe têm essa orientação; no entanto, no grupo mais favorecido, diminuiu a percentagem de alunos que inicialmente havia obtido o nível mais baixo (nível 1), o que traduz uma evolução positiva no aproveitamento destes alunos. O grupo mais desfavorecido (pai e mãe com orientação de codificação restrita) aumentou ligeiramente o seu aproveitamento inicial, havendo no final uma menor percentagem de alunos deste grupo com aproveitamento negativo.

Nas figuras 5.5 e 5.6 é possível ter uma ideia mais aproximada da evolução do aproveitamento dos alunos pertencentes aos diferentes grupos familiares considerados na análise. Os gráficos circulares incluídos nas figuras 5.5 e 5.6 foram construídos com base nos dados expressos nos quadros 5.2 e 5.4. Neles se apresenta, para cada grupo familiar (em termos da sua orientação de codificação - P/P, P/U e U/U), a percentagem de alunos que obtiveram no início e no final da investigação níveis de aproveitamento diferentes. Na figura 5.5 ilustra-se a evolução dos grupos quanto ao aproveitamento nas capacidades de aquisição e na figura 5.6 a evolução dos mesmos grupos quanto ao aproveitamento nas capacidades de utilização.

Consideremos em primeiro lugar a evolução nas capacidades de aquisição apresentada na figura 5.5.

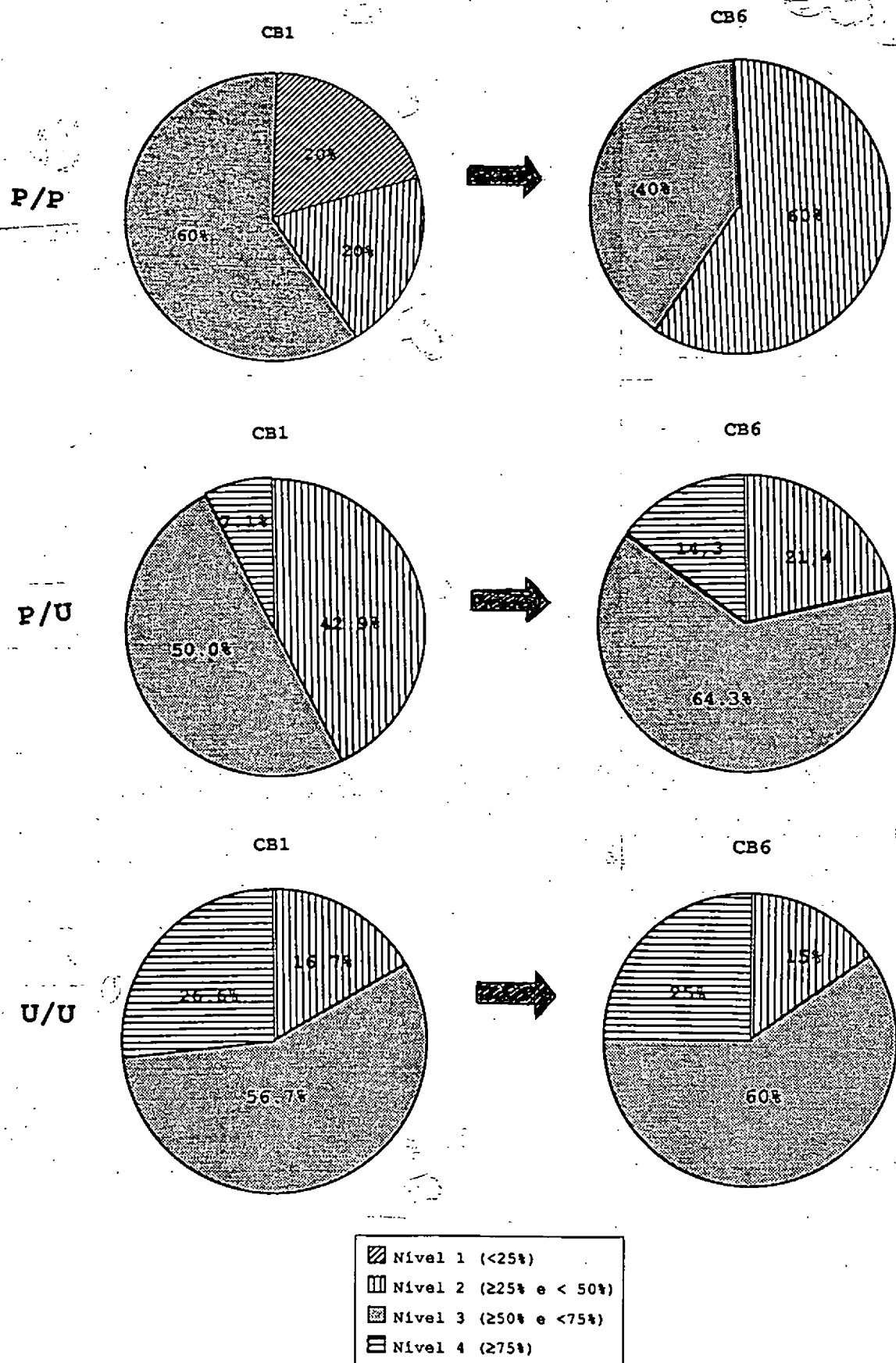


Figura 5.5 - Evolução do aproveitamento cognitivo em ciências (nas capacidades de aquisição) de alunos cujas famílias diferem quanto à sua orientação de codificação.

No grupo familiar P/P (quase na totalidade constituído por alunos de raça negra), a evolução é apenas positiva, quando se considera a percentagem de alunos nos níveis mais baixos de aproveitamento (níveis 1 e 2), deixando de haver, no final, alunos com nível 1. Contudo, há, no final, uma menor percentagem de alunos deste grupo com aproveitamento positivo relativamente à percentagem verificada no início. O número de alunos deste grupo é insuficiente para se tirarem conclusões, mostrando que, no geral, o aproveitamento inicial não sofreu alterações significativas.

No grupo familiar P/U, aumenta significativamente o número de alunos com aproveitamento positivo (de 57.1% para 78.6%) e o número de alunos com nível 4 (de 7.1% para 14.3%). No grupo familiar U/U a distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de aproveitamento não sofre uma evolução significativa, observando-se um padrão semelhante em CB1 e CB6. A análise comparativa entre os três grupos de alunos quanto à orientação de codificação familiar mostra que o fosso entre os grupos P/U e U/U diminuiu, em virtude de uma melhoria no aproveitamento final do primeiro grupo. Parece pois que a escola produziu um efeito benéfico sobre o aproveitamento nas capacidades de aquisição dos alunos em que apenas um dos pais revelou uma orientação de codificação universalista. Para os alunos em que ambos os pais manifestaram uma preferência por significados particularistas no contexto de comunicação cognitiva, o seu aproveitamento final tornou-os mais afastados dos restantes grupos. No entanto uma análise do aproveitamento de cada um dos alunos pertencentes a este grupo mostrou que: (a) a aluna da prática PP1 (X75) melhorou o seu aproveitamento passando de 21% em CB1 para 41% em CB6; (b) os três alunos (Y2, W51 e W53) incluídos na prática PP2 mantiveram um aproveitamento semelhante em CB1 e CB6 (de 38% para 33%; de 67% para 60% e de 64% para 69%) e (c) o aluno da prática PP3 (Z34) piorou, passando de 57% em CB1 para 44% em CB6. Como neste grupo todos os alunos revelaram um posicionamento baixo no contexto familiar (ver figura 5.4), podemos pensar como hipótese que, ao serem submetidos a uma prática pedagógica em que as re-

lações professor-aluno e aluno-aluno tendem a reproduzir de uma forma mais explícita as desigualdades sociais (como é o caso da PP3), estes alunos acabem por ser os mais votados ao fracasso.

Considerando agora a evolução do aproveitamento nas capacidades de utilização, que apresentamos na figura 5.6, assiste-se a um quadro ligeiramente diferente.

O insucesso geral verificado inicialmente no grupo familiar P/P é atenuado no final da investigação, devendo-se esta diferença ao aumento de aproveitamento de um aluno da prática PP2 (de 35% para 51%). Foi também nesta prática que uma aluna inicialmente com nível 1 (15%) revelou um aumento no seu aproveitamento final (que passou a 39%); o outro aluno da PP2 manteve o seu aproveitamento (de 30% para 31%). A aluna da PP1 manteve o aproveitamento (de 21% para 20%), acontecendo o mesmo com o aluno da PP3 (de 25% para 23%).

No grupo familiar P/U a distribuição dos alunos é idêntica nos dois momentos de avaliação revelando, à primeira vista, que nas capacidades de utilização a escola não alterou a influência do contexto familiar destes alunos sobre o seu aproveitamento. Considerando no entanto a prática pedagógica em que estes alunos estiveram inseridos, verificámos que: (a) dos 3 alunos da PP1, apenas um manteve o nível 1, tendo os outros dois evoluído favoravelmente (passando um deles do nível 1 para o nível 2); (b) dos 5 alunos da PP2 apenas dois evoluíram favoravelmente (passando um deles do nível 1 para o nível 2) e os restantes 3 diminuíram (passando dois do nível 2 para o nível 1) e (c) dos 6 alunos da PP3 apenas um aumentou significativamente (passando do nível 1 com 8% para o nível 2 com 31%) tendo um destes diminuído (passando do nível 2 para o nível 1) e os restantes mantido o mesmo nível de aproveitamento. Em função destes resultados parece que para os alunos cujo acesso aos significados universalistas é mais limitado em casa, práticas pedagógicas com características próximas da PP1 e da PP2 poderão minimizar o efeito do contexto familiar, favorecendo em particular o aproveitamento nas capacidades de utilização.

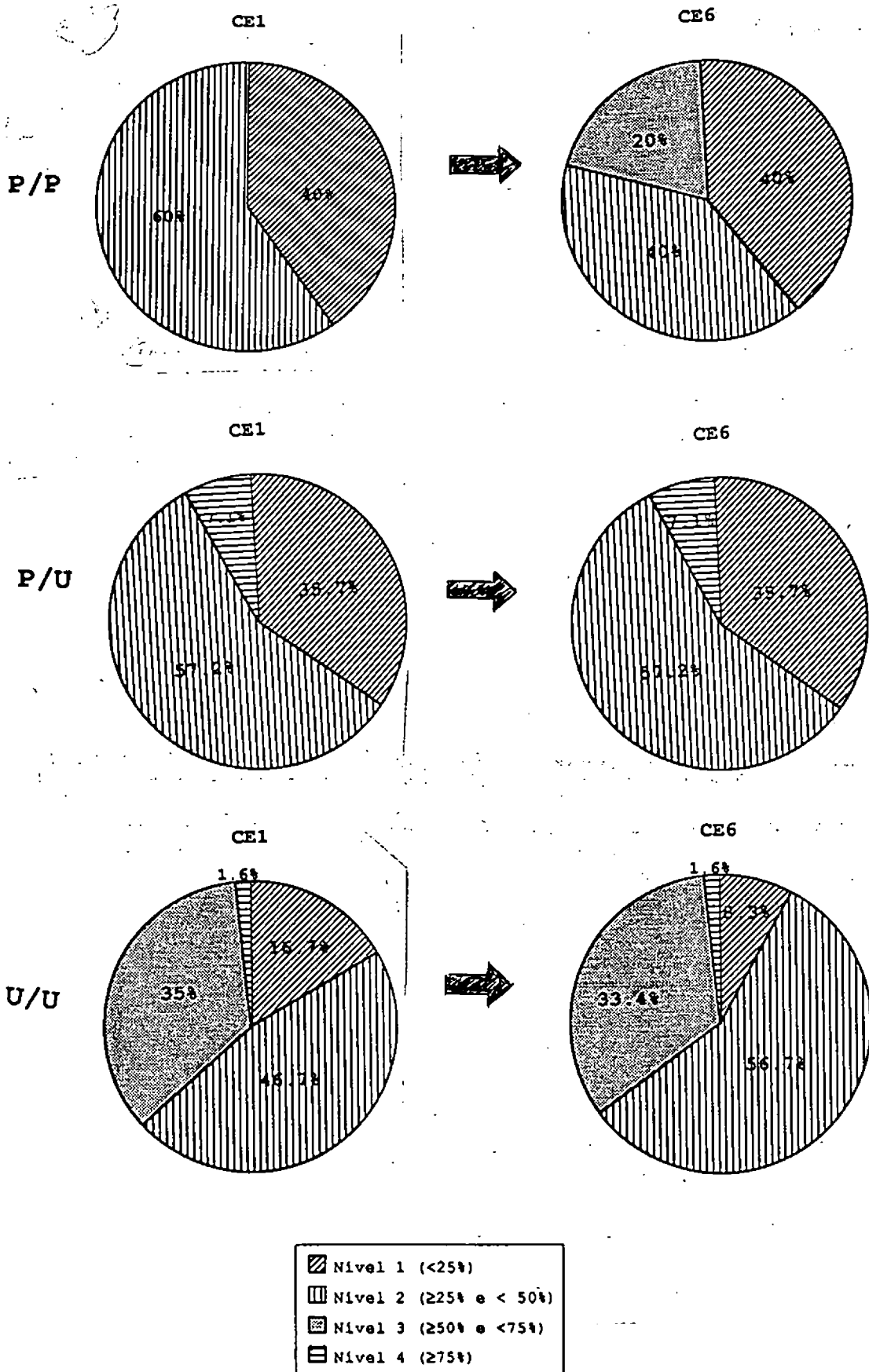


Figura 5.6 - Evolução do aproveitamento cognitivo em ciências (nas capacidades de utilização) de alunos cujas famílias diferem quanto à sua orientação de codificação.

No grupo familiar U/U a evolução do aproveitamento nas capacidades de utilização traduz-se numa diminuição do número de alunos com nível 1 e de um aumento dos alunos com nível 2.

Como havíamos verificado que além da orientação de codificação da família, o posicionamento do aluno no contexto familiar também se revelou uma componente relacionada com o aproveitamento diferencial dos alunos, analisámos ainda a evolução do aproveitamento em função daquelas duas variáveis. Com este objectivo determinámos a média de aproveitamento cognitivo final obtida pelos alunos nas capacidades de aquisição (CB6) e de utilização (CE6), considerando como grupos de análise os alunos que diferiam quanto à orientação de codificação da família e quanto ao seu posicionamento no contexto familiar. O histograma da figura 5.7 apresenta os resultados desta análise.

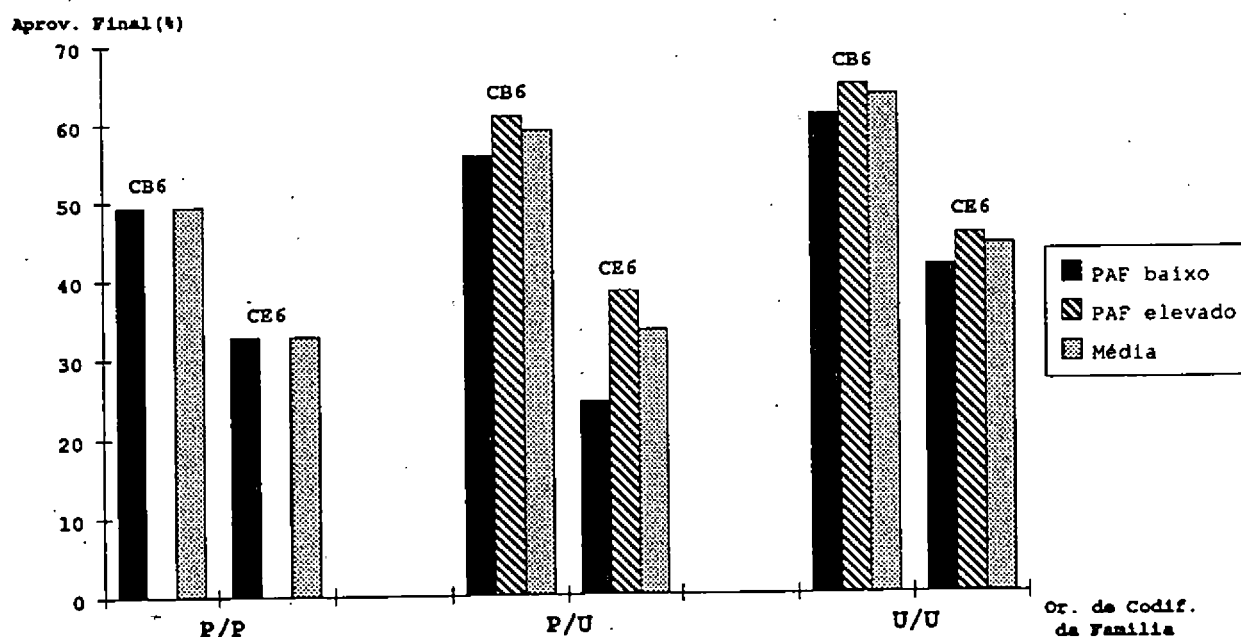


Figura 5.7 - Relação entre a orientação de codificação da família e o aproveitamento cognitivo final em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização), mediada pelo posicionamento da criança no contexto familiar.

Os dados expressos na figura 5.7 mostram que após dois anos de escolaridade subsistem diferenças entre os alunos cujas famílias diferem na sua orientação de codificação, verificando-se que o grupo P/P é aquele que, em CB6 e CE6, tem menos sucesso (média de 49.4% em CB6 e de 32.8% em CE6), seguido do grupo P/U (com médias de 59.0% em CB6 e de 33.4% em CE6) e finalmente do grupo U/U (com médias de 63.3% em CB6 e de 44.1% em CE6).

No entanto, ao compararmos estas diferenças com as verificadas relativamente ao aproveitamento inicial (ver figura 5.4) nota-se que, nas capacidades de aquisição, diminui o fosso entre os grupos P/U e U/U (inicialmente entre 54.9% e 63.5% e no final entre 59.0% e 63.3%) devendo-se esta diminuição a uma relativa melhoria do primeiro grupo. Nas capacidades de utilização, o fosso inicialmente existente entre os grupos P/P e P/U (entre 25.2% e 32.5%) desaparece devido ao progresso verificado no primeiro grupo, cuja média é agora de 32.8% enquanto a média do outro grupo é de 33.4%; entre os grupos P/U e U/U a diferença inicialmente existente mantém-se semelhante, tendo ambos os grupos melhorado ligeiramente o seu aproveitamento.

Considerando o efeito mediador do posicionamento do aluno no contexto familiar, o quadro obtido no final da investigação mostra que, relativamente ao aproveitamento inicial, o maior sucesso se deve aos alunos com posicionamento baixo o que fez diminuir o fosso, dentro de cada grupo familiar, entre os alunos com posicionamento diferencial na família. Nas capacidades de aquisição esta tendência é observada nos grupos P/U e U/U e nas capacidades de utilização, nos grupos P/P e U/U. Estes dados parecem sugerir que a escola actuou favoravelmente no sentido de esbater as diferenças entre os alunos com características familiares distintas, permitindo que os grupos mais desfavorecidos alcançassem, ao fim de dois anos de escolaridade, valores de aproveitamento mais próximos dos alunos favorecidos. Para os alunos do grupo U/U as médias de aproveitamento cognitivo nas capacidades de aquisição e de utilização mantiveram-se semelhantes mas o fosso entre os alunos com diferente posicionamento diminuiu a custa de uma melhoria do aproveitamento dos alunos

que, neste grupo, revelaram posicionamento baixo - o factor de insucesso neste grupo estava mais ligado ao seu posicionamento pois que a orientação de codificação da família era à partida um factor favorável a esse sucesso. No grupo P/U as médias de aproveitamento cognitivo em ambas as capacidades aumentou ligeiramente mas enquanto nas capacidades de aquisição esse aumento se deveu à melhoria do aproveitamento dos alunos com posicionamento baixo, nas capacidades de utilização, o aumento foi devido aos alunos com posicionamento elevado - neste caso, a orientação de codificação da família, conjugada com o posicionamento baixo do aluno no contexto familiar, actuou como um travão à melhoria do aproveitamento destes alunos. No grupo P/P - o mais desfavorecido no conjunto dos alunos - a sua evolução foi particularmente sentida nas capacidades de utilização, obtendo valores mais elevados quando comparados com os alunos do grupo P/U com posicionamento também baixo (quando no início tinham aproveitamentos semelhantes) e valores mais próximos do grupo U/U com posicionamento baixo, comparativamente aos valores que estes grupos tinham obtido na primeira avaliação.

Considerando que o grupo P/P estava mais representado na prática pedagógica PP2 (ver figura 5.8) e que era também nesta prática que existia a maior percentagem de alunos com posicionamento baixo na família (ver figura 5.9) podemos pôr como hipótese explicativa que esta prática revela condições que à partida parecem favorecer o aproveitamento dos alunos mais desfavorecidos. Como tínhamos também a informação que as turmas onde foi implementada a prática pedagógica PP2 eram as turmas mais fracas no conjunto das disciplinas (o que pode ser um reflexo do facto de ser nesta prática que se verificou a maior percentagem de alunos simultaneamente com posicionamento baixo na família/comunidade e cujas famílias tinham revelado orientação de codificação restrita), é crível pensarmos que, para estes alunos, a possibilidade de estabelecer relações de comunicação de enquadramento mais fraco com a professora e colegas constitui um factor que pode alterar as características decorrentes do ambiente familiar.

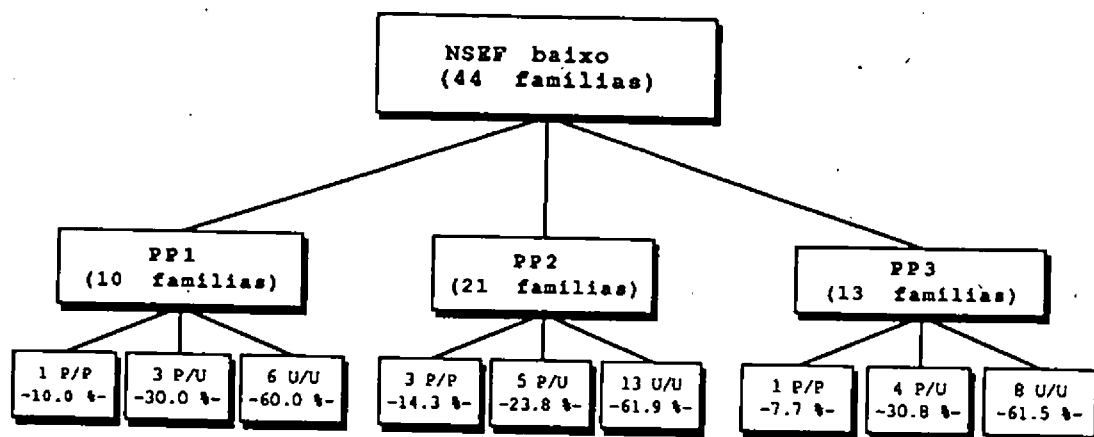


Figura 5.8 - Fluxograma da distribuição dos alunos (de nível socioeconômico baixo) por prática pedagógica e de acordo com a orientação de codificação diferencial dos pais/mães.

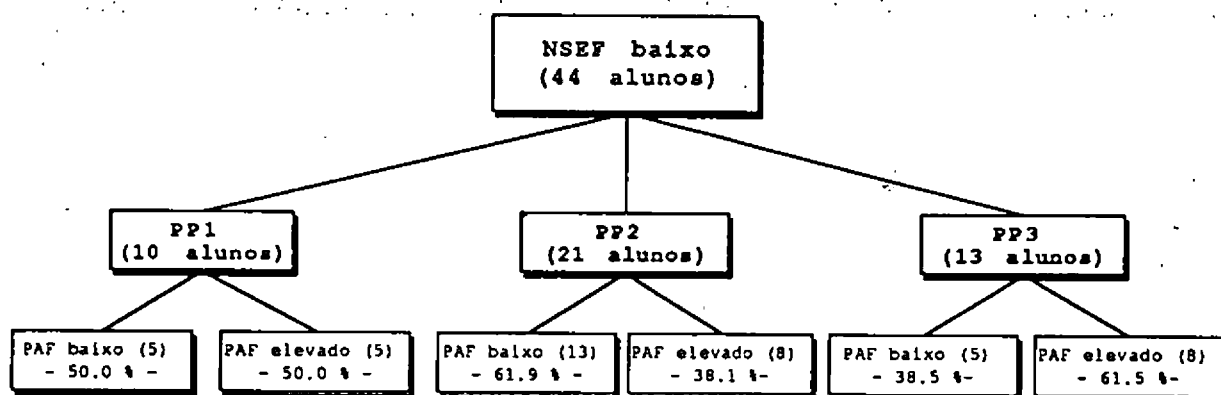


Figura 5.9 - Fluxograma da distribuição dos alunos (de nível socioeconômico baixo) por prática pedagógica e de acordo com o seu posicionamento diferencial no contexto familiar.

4. ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO NO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA - DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EXPERIMENTAL

4.1 Foco da análise

O estudo que desenvolvemos neste parágrafo diz respeito à forma como a orientação de codificação da família se consubstancia no contexto de socialização cognitiva dos filhos. Enquanto os dados sobre a orientação de codificação geral dos pais e das mães nos permitiram inferir a natureza dos significados privilegiados no discurso instrucional da família, os dados sobre a forma de realização dos significados no contexto de socialização dos filhos deram-nos a possibilidade de dispôr de indicadores mais directos sobre o processo de aprendizagem cognitiva que caracteriza a prática instrucional da família.

Com esta análise, de carácter descritivo e que incidiu sobre a população constituída pelos pais e mães dos 30 alunos da sub-amostra, quisemos contemplar dois objectivos fundamentais: (a) relacionar a orientação de codificação geral dos pais/mães com a sua realização no contexto instrucional específico de socialização cognitiva dos filhos e (b) identificar padrões de instrução na área da transmissão de conhecimentos em função da classe social e raça.

Através destes objectivos pretendíamos ampliar o âmbito da análise da orientação de codificação geral, de forma a aumentar o grau de compreensão da relação entre os dados fornecidos por essa análise e o aproveitamento cognitivo diferencial dos alunos. Ao decidirmos comparar a orientação de codificação dos pais/mães com o processo de socialização cognitiva dos filhos pensámos obter dados que ajudassem a compreender alguns dos condicionalismos e razões que podem conduzir os pais/mães de diferentes estratos socio-culturais a valorizarem determinados princípios de transmissão instrucional na aprendizagem dos filhos.

Como hipótese específica de trabalho partimos da ideia de que os pais/mães com uma orientação de codificação para significados particularistas tenderão a privilegiar, como processo de instrução, um princípio de transmissão em que é atribuída maior ênfase ao conhecimento baseado no concreto, imediato e local, enquanto os pais/mães com uma orientação de codificação para significados universalistas tenderão a privilegiar um princípio de transmissão em que é atribuída maior ênfase ao conhecimento baseado em princípios e generalizações.

Contudo, admitimos também que, entre os pais/mães com uma orientação para significados universalistas, podiam observar-se situações em que apesar dos princípios e generalizações estarem sempre presentes na comunicação com os filhos, a sua referência podia ser precedida de exemplificações do dia-a-dia ou, pelo contrário, seguida dessas exemplificações. No grupo de pais/mães que revelou uma orientação de codificação para significados particularistas, julgámos também provável encontrar situações que traduzissem realizações diferenciais no contexto de comunicação com os filhos. No caso deste grupo, admitimos que os pais/mães tenderão a usar, ou uma prática instrucional em que os princípios e generalizações estão praticamente ausentes na comunicação com os filhos (recorrendo fundamentalmente a explicações baseadas em exemplos concretos e locais), ou uma prática instrucional em que os princípios e generalizações, embora presentes na comunicação com os filhos, são antecidos por explicações baseadas nos exemplos concretos. Esta última situação foi tomada como tendo um significado diferente, quando interpretada em função da orientação de codificação geral revelada pelos pais/mães. No caso dos pais/mães com uma orientação de codificação geral para significados universalistas a preferência por definições concretas, como primeira explicação a dar aos filhos, pode ser tomada como um indicador de uma modalidade de transmissão regulada por uma orientação elaborada; a mesma preferência por pais/mães com uma orientação de codificação geral para significados particularistas pode ser tomada como um indicador de

uma modalidade de transmissão regulada por uma orientação restrita.

Foi com base neste conjunto de considerações teóricas que julgámos oportuno aprofundar, através de um estudo complementar, a influência da interação da orientação de codificação da família e sua realização no contexto de socialização cognitiva dos filhos com o seu aproveitamento diferencial em práticas pedagógicas distintas.

4.2 Metodologia usada na obtenção e análise dos dados

O processo de socialização cognitiva da família foi analisado neste estudo através da forma como os pais/mães comunicam com os filhos quando têm de lhes dar explicações sobre o significado de diferentes termos. Como método de obtenção dos dados requeridos, recorremos ao uso de um questionário directo aplicado separadamente ao pai e mãe de cada família na presença da investigadora. Dado o interesse em articular os dados desta análise com os dados relativos à orientação de codificação geral dos pais/mães, o questionário foi construído de forma a incluir itens baseados nos termos científicos e sociais contidos no questionário usado para a análise da orientação de codificação³⁸. No entanto, neste caso particular, a tarefa realizada pelos inquiridos consistiu em indicar, de entre as quatro opções apresentadas como definições possíveis de cada termo, aquela que escolheriam como primeira melhor explicação a dar aos filhos e aquela que dariam como segunda melhor explicação do mesmo termo.

O questionário foi previamente testado com os pais/mães da amostra piloto durante a entrevista em que se testou o questionário usado na análise da orientação de codificação, tendo os resultados da pilotagem servido para introduzir as alterações necessárias à aplicação posterior dos dois questionários às amostras experimentais.

Na análise dos dados tivemos em consideração dois aspectos directamente decorrentes dos objectivos estabelecidos neste estudo. Por um lado, analisámos as respostas que os pais/mães seleccionaram como primeira explicação a dar aos filhos de forma a verificar a relação existente entre a valorização dos significados privilegiados na comunicação com os filhos e a orientação de codificação por eles manifestada. Por outro lado, analisámos a combinação resultante da primeira e segunda respostas dadas aos filhos como forma de apreciar o modo preferencial de instrução cognitiva usado pelos diferentes grupos de famílias.

Para verificar a primeira relação determinámos, no conjunto dos termos, o número relativo de definições abstractas (A) e de definições concretas (C) escolhidas como primeira resposta a dar aos filhos; nesta análise considerámos que um número de respostas A superior ao número de respostas C correspondia a uma maior valorização na transmissão de princípios e generalizações na aprendizagem cognitiva dos filhos, enquanto o oposto traduzia uma maior valorização na transmissão do conhecimento através do recurso a exemplos concretos e imediatos do dia-a-dia. Procedemos de modo idêntico relativamente às respostas dadas ao questionário sobre a orientação de codificação geral, de forma a estabelecermos uma comparação entre essa orientação e a sua realização no contexto de socialização cognitiva dos filhos. O facto de termos optado por uma metodologia de análise diferente da utilizada na avaliação dos dados referentes à orientação de codificação geral (descrita no parágrafo 3.2.3) deveu-se à necessidade de reduzir o número de categorias de análise em face do tamanho da população agora estudada³⁹.

Para analisar o modo preferencial de instrução cognitiva usado pelos diferentes grupos de famílias, comparámos a relação entre o número de respostas A e C seleccionadas pelos inquiridos como melhor explicação a dar ao(à) filho(a) e o número de respostas A e C seleccionadas pelos inquiridos como segunda melhor explicação a dar ao(à) filho(a). De acordo com este procedimento:

- (a) Um número de definições A superior ao número de definições C em ambas as escolhas (identificado na análise por A->A) foi tomado como indicador de um processo de transmissão em que é dada ênfase aos princípios e generalizações, dentro de uma estrutura rígida de aprendizagem.
- (b) Um número de definições A superior ao número de definições C na primeira selecção e o oposto na segunda selecção (identificado na análise por A->C) foi tomado como indicador de um processo de transmissão em que é dada ênfase aos princípios e generalizações, dentro de uma estrutura flexível de aprendizagem.
- (c) Um número de definições C superior ao número de definições A em ambas as escolhas (identificado na análise por C->C) foi tomado como indicador de um processo de transmissão em que é dada ênfase aos exemplos concretos e imediatos, dentro de uma estrutura rígida de aprendizagem.
- (d) Um número de definições C superior ao número de definições A na primeira selecção e o oposto na segunda selecção (identificado na análise por C->A) foi tomado como indicador de um processo de transmissão em que é dada ênfase aos exemplos concretos e imediatos, dentro de uma estrutura flexível de aprendizagem.

Quando nos referimos à flexibilidade/rigidez na estrutura de aprendizagem queremos significar que a criança pode ser socializada num contexto de aprendizagem cognitiva que favorece uma assimilação significativa dos conhecimentos (situação em que a par do conceito geral dos termos tem acesso à sua concretização através de exemplos, como acontece no caso das sequências referidas como A->C e C->A) ou ser socializada num contexto de aprendizagem cognitiva que é menos favorável a uma assimilação significativa dos conhecimentos (o conceito geral dos termos não é exemplificado através de situações concretas do seu quotidiano

- caso da sequência referida como A->A - ou os exemplos dados como definições dos termos não são complementados com as abstrações necessárias à generalização do conceito - caso da sequência referida como C->C).

4.3 Análise e interpretação dos resultados

4.3.1 RELAÇÃO ENTRE A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E A SUA REALIZAÇÃO NO CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA

A análise desta relação baseou-se nos dados sobre a orientação de codificação geral dos pais/mães medida através do uso preferencial de definições abstractas ou de definições concretas no conjunto dos termos científicos e sociais⁴⁰; a preferência manifestada nos dois contextos experimentais em que estudámos a orientação de codificação constituiu o objecto desta análise.

No quadro 5.5 apresenta-se a distribuição dos pais e das mães de nível socio-económico diferente, em função da relação entre a sua orientação de codificação geral (universalista - U ou particularista - P) e os significados que usam prioritariamente no processo de socialização cognitiva dos filhos.

Os dados expressos no quadro 5.5 mostram que a maior parte (52.6%) dos pais e das mães pertencentes aos níveis socio-económicos mais baixos privilegiam na comunicação com os filhos explicações baseadas em exemplos concretos, enquanto a maior parte (63.6%) dos pais e das mães pertencentes aos níveis socio-económicos mais elevados privilegiam na comunicação com os filhos explicações baseadas em princípios e generalizações. Além disso, verifica-se que, independentemente do nível socio-económico, existe uma relação significativa entre a orientação de codificação geral dos pais/mães e a sua realização no contexto de socialização cognitiva dos filhos, o que sugere que os pais/mães com uma orientação de codificação para significados universalistas tendem, na comunicação com os filhos, a dar prioridade aos princípios e generalizações, enquanto os pais/mães

com uma orientação de codificação para significados particularistas tendem a dar prioridade aos exemplos concretos na comunicação com os filhos.

NSEF	ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO GERAL DA FAMÍLIA		SOCIAL. COGNITIVA DA FAMÍLIA	
			U	P
1/2	MÃES	U ¹¹	63.6 ⁷	36.4 ⁴
		P ⁸	25.0 ²	75.0 ⁶
		TOTAL ¹⁹	47.4 ⁹	52.6 ¹⁰
	PAIS	U ¹⁴	57.1 ⁸	42.9 ⁶
		P ⁵	20.0 ¹	80.0 ⁴
		TOTAL ¹⁹	47.4 ⁹	52.6 ¹⁰
3/4	MÃES	U ¹⁰	70.0 ⁷	30.0 ³
		P ¹	-	- ¹
		TOTAL ¹¹	63.6 ⁷	36.4 ⁴
	PAIS	U ¹¹	63.6 ⁷	36.4 ⁴
		P ⁰	-	-
		TOTAL ¹¹	63.6 ⁷	36.4 ⁴

Quadro 5.5 - Distribuição dos pais/mães de diferente nível socio-económico, em função da relação entre a sua orientação de codificação e os significados privilegiados no contexto de socialização cognitiva dos filhos.

Outro aspecto importante salientado por estes dados refere-se ao facto de haver, de um modo geral, uma maior relação entre a orientação de codificação particularista e a prioridade atribuída à concretização no processo de aprendizagem cognitiva dos filhos do que entre a orientação de codificação universalista e a prioridade atribuída à generalização naquele processo. Este facto permite apoiar a hipótese por nós formulada de que alguns pais/mães com uma orientação de codificação universalista

podem, por razões decorrentes do princípio instrucional que advogam, usar processos diferenciais de transmissão na socialização cognitiva dos filhos. Ao identificar os casos que revelaram uma orientação de codificação universalista e simultaneamente uma preferência pelo recurso prioritário à concretização na aprendizagem do(a) filho(a)⁴¹ notámos que uma das três mães dos grupos sociais mais elevados é uma professora de ciências do ensino preparatório e outra é vigilante num centro de infância o que pode explicar a sua tendência para legitimar um princípio instrucional que tenha em consideração as características da criança. Entre os quatro pais dos mesmos grupos sociais⁴² e que revelaram uma posição semelhante, um deles é professor universitário (casado com a professora de ciências atrás mencionada), outro é médico (não exercendo clínica privada) e outro comissário de bordo e desempenhando um papel activo em associações de reprodução cultural; é possível que enquanto agentes de controlo simbólico valorizem processos de aprendizagem que se coadunem com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Entre os seis pais dos grupos sociais mais baixos⁴³ na situação referida, três são politicamente activos e dois têm, através do seu trabalho profissional (estocador por conta própria e porteiro num hospital particular), contactos com estratos elevados da classe média; entre as quatro mães dos mesmos grupos,⁴⁴ duas têm também através do seu trabalho profissional (auxiliar de saúde no IPO e numa clínica), contacto com a classe média. É possível que dentro da classe trabalhadora a orientação de codificação universalista esteja associada ao seu acesso a relações de comunicação com agentes de controlo simbólico e que esse acesso condicione também a forma de aprendizagem que valorizam.

A maior relação entre a orientação de codificação particularista e a prioridade atribuída à concretização no processo de aprendizagem cognitiva dos filhos pode justificar-se pelo facto deste processo de aprendizagem ser muito mais uma consequência da falta de regras de reconhecimento dos significados privilegiados pelo discurso instrucional da escola do que da falta de

regras de realização legitimadas por determinadas práticas instrucionais.

Para complementar a interpretação apresentada, analisámos a relação entre a orientação de codificação global dos pais e das mães e o processo de socialização cognitiva que eles privilegiam. Considerámos esta relação não só para a globalidade das famílias estudadas, como também para os diferentes estratos sociais. Na figura 5.10 ilustra-se aquela relação para o conjunto da população estudada e no quadro 5.6 apresentam-se os dados que serviram de base à construção do histograma da figura 5.10 e que permitiram comparar a distribuição dos pais e das mães de diferentes estratos sociais em função do objecto de análise.

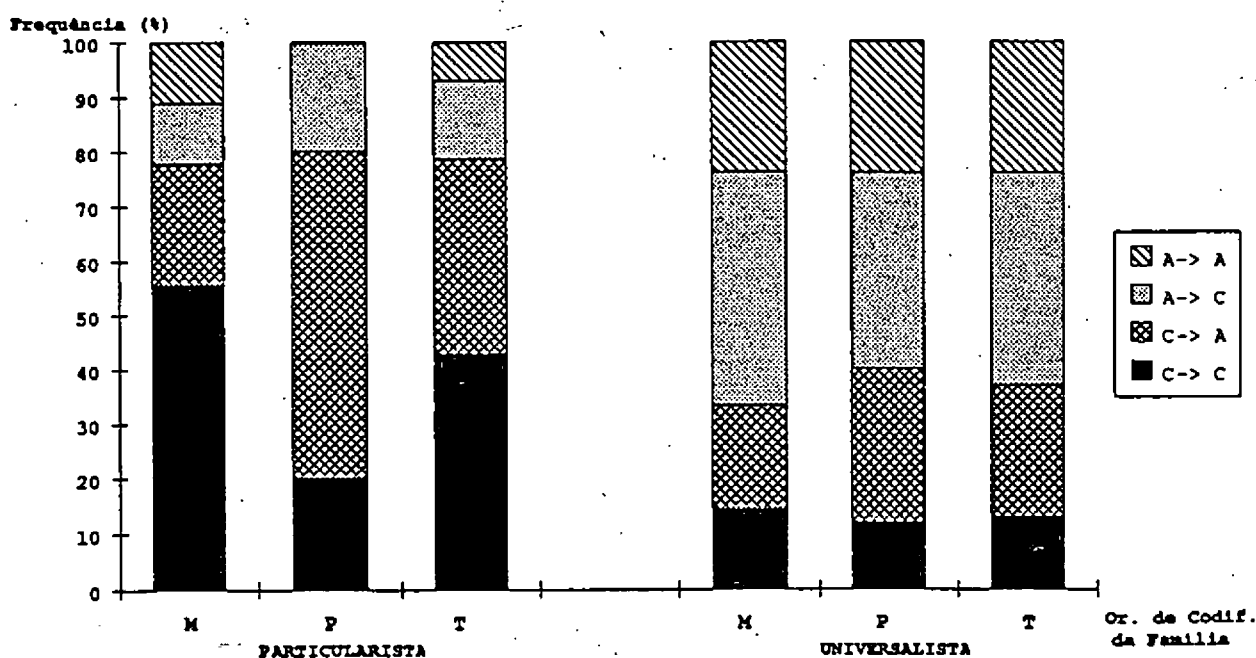


Figura 5.10 - Relação entre a orientação de codificação dos pais/mães e o processo diferencial de socialização cognitiva.

A análise dos dados da figura 5.10 mostra que a maioria das mães (55.6%) que revelou uma orientação de codificação particularista (usando preferencialmente definições concretas - C) usam

um processo de transmissão C->C; as mães que revelaram uma orientação de codificação universalista (usando preferencialmente definições abstractas - A) recorrem fundamentalmente (42.9%) a uma sequência do tipo A->C. Os pais com uma orientação de codificação particularista recorrem preferencialmente a um processo do tipo C->A (60%) enquanto os pais com uma orientação de codificação universalista recorrem fundamentalmente a um processo do tipo A->C (36.0%) e, por vezes, do tipo C->A (22.0%) ou do tipo A->A (24.0%).

No conjunto da população constituída pelos pais e pelas mães, o padrão obtido traduz uma relação directa entre a orientação de codificação e o processo de transmissão cognitiva no contexto de aprendizagem dos filhos - uma orientação de codificação particularista está mais associada a processos de transmissão em que é dada prioridade a explicações concretas e locais (42.9% usam o tipo C->C e 35.7%, o tipo C->A) e uma orientação de codificação universalista, embora mais associada a processos de transmissão que enfatizam uma sequência do tipo A->C (39.1%) também está associada a processos de transmissão que assentam em sequências do tipo A->A e C->A (23.9% em ambos os casos).

A observação dos dados relativos a esta relação em função dos estratos sociais (ver quadro 5.6) permite evidenciar que são quase exclusivamente as mães dos estratos sociais mais baixos que usam um processo de instrução baseado numa sequência do tipo C->C; apenas um pai pertencente ao estrato social mais baixo usa o mesmo tipo de sequência e nenhum dos pais e mães dos estratos sociais mais baixos o utilizam. Das 6 mães de raça negra que constituíam a sub-amostra, 5 revelaram uma orientação de codificação geral restrita e destas 5, três pertencem ao grupo de mães que usam, no processo de socialização cognitiva dos filhos, uma sequência do tipo C->C; dos 6 pais de raça negra, 3 revelaram uma orientação de codificação geral restrita e destes 3, dois usam, no processo de socialização cognitiva dos filhos, uma sequência do tipo C->A⁴⁵. Estes dados podem ser interpretados como revelando que, devido ao seu baixo posicionamento em termos académicos (ausência de escolaridade) e profissionais

NSEF	ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO GLOBAL DA FAMÍLIA		PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DA FAMÍLIA				TOTAL
			C->C	C->A	A->C	A->A	
1/2	MÃES	19 C	8 62.5	5 12.5	1 12.5	1 12.5	42.1
		11 A	2 18.2	2 18.2	3 27.3	4 36.3	57.9
	PAIS	19 C	5 20.0	1 60.0	3 20.0	1 -	26.3
		14 A	2 14.3	4 28.6	6 42.8	2 14.3	73.7
	TOTAL	38 C	13 46.2	6 30.8	4 15.4	2 7.6	34.2
		25 A	4 16.0	6 24.0	9 36.0	6 24.0	65.8
3/4	MÃES	11 C	1 -	1 -	1 -	1 -	9.1
		10 A	1 10.0	2 20.0	6 60.0	1 10.0	90.9
	PAIS	11 C	0 -	- -	- -	- -	0.0
		11 A	1 9.1	3 27.3	3 27.3	4 36.3	100.0
	TOTAL	22 C	1 -	1 -	1 -	1 -	4.5
		21 A	2 9.5	5 23.8	9 42.9	5 23.8	95.5
TOTAL	MÃES	30 C	9 55.6	5 22.2	2 11.1	1 11.1	33.3
		21 A	3 14.3	4 19.0	9 42.9	5 23.8	66.7
	PAIS	30 C	5 20.0	1 60.0	3 20.0	1 -	23.3
		25 A	3 12.0	7 28.0	9 36.0	6 24.0	76.7
	TOTAL	60 C	14 42.9	6 35.7	5 14.3	2 7.1	28.3
		46 A	6 13.0	11 23.9	18 39.1	11 23.9	71.7

Quadro 5.6 - Distribuição dos pais e mães, de acordo com a relação entre a sua orientação de codificação global e o processo usado na socialização cognitiva dos filhos.

(profissões manuais não qualificadas) as mães de raça negra não têm as regras de reconhecimento e de realização que lhes permitem produzir o texto considerado legítimo no contexto instrucional da escola. Se tivermos em mente que os alunos de raça negra revelaram um posicionamento baixo no contexto familiar e que são também estes alunos que, no contexto de aprendizagem instrucional familiar, têm um acesso limitado aos princípios que orientam a comunicação legítima no contexto pedagógico escolar, existem razões fortes para acreditar que a sua resposta na escola é, à partida, mais votada ao insucesso. Em termos de classe social, encontrámos nos estratos sociais mais elevados, relativamente aos estratos sociais mais baixos, uma maior percentagem de mães e pais com orientação de codificação elaborada e que simultaneamente usam na comunicação com os filhos práticas instrucionais em que é dada importância à transmissão de princípios (nas famílias de níveis socio-económicos mais elevados nenhum pai/mãe revelou o tipo de instrução que identificámos como C->C). Este facto pode servir para explicar a influência que as práticas discursivas da família (diferenciadas quanto à natureza dos significados que orientam o seu discurso instrucional) e as práticas instrucionais que caracterizam a aprendizagem directa das crianças (diferenciadas quanto ao princípio de transmissão privilegiado na família) podem ter sobre a resposta diferencial dos alunos de diversos ambientes socio-culturais face aos discursos e práticas instrucionais específicos da escola.

Como o aproveitamento dos alunos foi analisado no âmbito da disciplina de ciências e como queríamos articular os resultados sugeridos pela análise do contexto familiar com aquele aproveitamento, resolvemos explorar ainda a influência particular do processo de socialização cognitiva na área do conhecimento científico sobre o aproveitamento dos alunos em ciências nas capacidades de aquisição e de utilização. É sobre esta dimensão da análise que nos referimos no parágrafo seguinte.

4.3.2 RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DA FAMÍLIA E O APROVEITAMENTO DIFERENCIAL DOS ALUNOS

Como primeiro passo desta análise decidimos verificar a influência do processo de transmissão dos pais/mães na área do conhecimento científico sobre o aproveitamento inicial dos filhos na disciplina de ciências.

As médias de aproveitamento inicial obtidas pelos alunos nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1) foram calculadas tomando, como grupos de análise, os alunos cujas famílias diferiam no seu modo preferencial de transmissão. Começámos por estudar a influência separada dos pais e das mães sobre o aproveitamento dos filhos de forma a verificar se existia um padrão comum ou diferente quanto àquela influência. Considerando, no entanto, a importância da acção conjunta do pai e da mãe sobre a socialização dos filhos estudámos depois a relação entre o aproveitamento e o padrão de socialização cognitiva que identificámos nas diferentes famílias analisadas.

No quadro 5.7 estão representados os resultados do primeiro estudo. Os processos de socialização cognitiva aparecem codificados segundo os estilos que havíamos discriminado (em função da relação entre as primeiras e as segundas definições seleccionadas pelos pais/mães como explicações a dar aos filhos) e em cada célula do quadro indicam-se as médias de aproveitamento (numa escala de 0 a 100) obtidas pelos diferentes grupos de crianças (discriminadas de acordo com o processo de socialização usado pelos pais e usado pelas mães); entre parentesis e junto dessas médias indica-se também a percentagem de alunos que, em cada grupo, obteve aproveitamento positivo.

Em termos globais, os dados apresentados no quadro 5.7 sugerem um padrão de relação entre a forma de transmissão usada pelos pais e pelas mães e o aproveitamento dos filhos, sendo esse padrão mais nítido no caso das capacidades de utilização.

SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DA MÃE		APROVEITAMENTO INICIAL EM CIÊNCIAS		SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DO PAI		APROVEITAMENTO INICIAL EM CIÊNCIAS	
		CB1	CE1			CB1	CE1
PRIORIDADE A CONCRETIZAÇÃO	⁵ C->C	53.6 (60%)	27.0 (0%)	PRIORIDADE A CONCRETIZAÇÃO	⁴ C->C	59.0 (75%)	33.0 (25%)
	⁸ C->A	59.0 (62.5%)	38.6 (25%)		⁸ C->A	59.9 (75%)	34.6 (25%)
	¹³ TOTAL	56.9 (61.5%)	34.2 (15.4%)		¹² TOTAL	59.6 (75%)	34.1 (25%)
PRIORIDADE A GENERALIZAÇÃO	¹¹ A->C	60.4 (72.7%)	40.6 (18.2%)	PRIORIDADE A GENERALIZAÇÃO	¹² A->C	60.8 (66.7%)	41.8 (25%)
	⁶ A->A	70.0 (100%)	47.8 (66.7%)		⁶ A->A	63.3 (83.3%)	45.3 (33.3%)
	¹⁷ TOTAL	63.8 (82.4%)	43.2 (35.3%)		¹⁸ TOTAL	61.6 (72.2%)	42.9 (27.8%)

Quadro 5.7 - *Influência do processo de socialização cognitiva do pai e da mãe sobre o aproveitamento inicial em ciências.*

De acordo com estes resultados somos levados a pensar que é ao nível da utilização dos conhecimentos a novas situações que se torna mais crucial a forma de transmissão dos conhecimentos usada pela família. Enquanto as crianças, cujas mães dão prioridade à concretização na sua aprendizagem cognitiva, alcançam, no conjunto, uma média em CE1 de 34.2% (havendo apenas 15.4% de alunos deste grupo com aproveitamento positivo), as crianças, cujas mães dão prioridade à generalização, revelam, no conjunto, uma média em CE1 de 43.2% (havendo 35.3% de crianças com aproveitamento positivo). Considerando a influência dos pais a relação, embora existente, é menos evidente - os alunos, cujos pais usam prioritariamente a concretização, têm, no conjunto, uma média de 34.1% e os alunos, cujos pais usam prioritariamente a generalização têm uma média de 42.9%; quer num grupo, quer no outro a percentagem de alunos com aproveitamento positivo é semelhante (25% no primeiro grupo e 27.8% no segundo grupo). É possível que a menor relação entre o aproveitamento positivo dos

alunos e o processo usado pelos pais seja uma consequência da influência mediadora da orientação de codificação geral dos pais; reportando-nos aos resultados apresentados na figura 5.10 temos razões para ponderar nesta possível explicação - 40% dos pais, que usam processos de transmissão que enfatizam a concretização, tinham revelado uma orientação de codificação geral para significados universalistas. No entanto e atendendo aos diferentes dados expressos no quadro 5.7 também é possível pensar que, em termos de instrução directa, é a mãe que maior influência poderá exercer sobre a forma como as crianças aprendem; os dados fornecidos pela análise descrita no capítulo quatro dão alguma indicação que os filhos mantêm, de um modo geral, relações de comunicação mais estreitas com a mãe do que com o pai.

Nesta análise e ainda restringindo-se ao aproveitamento nas capacidades de utilização, os dados expressos no quadro 5.7 apontam para uma diferença relativamente significativa entre o aproveitamento das crianças sujeitas, através da prática das mães, a um processo do tipo C->C (onde não é dada ênfase aos princípios) e o aproveitamento das crianças cujas mães usam um processo do tipo C->A (em que os princípios estão presentes como complemento da exemplificação); a diferença destes dois processos enquanto usados pelos pais não parece ter qualquer influência no aproveitamento dos filhos.

Atendendo aos diferentes processos de transmissão e considerando a influência da mãe, os dados conduzem à ideia que o processo de tipo A->A, relativamente ao processo do tipo A->C, é o mais favorável ao aproveitamento da globalidade das crianças, quer nas capacidades de aquisição quer nas capacidades de utilização; considerando a influência do pai, os dois processos têm uma importância semelhante no aproveitamento dos filhos embora haja no grupo A->A uma maior percentagem de alunos com resultados positivos. É provável que, no caso dos pais, seja mais uma vez a sua orientação de codificação geral que esteja a actuar como factor medidor; utilizando novamente como referência a figura 5.10, vê-se que todos os pais que usam o processo A->A revelaram uma orientação de codificação universalista, enquanto

alguns dos pais que usam o processo A->C haviam revelado uma orientação de codificação particularista. No caso das mães, a influência parece ser mais uma consequência do seu processo directo de comunicação com os filhos o que pode sugerir que enquanto a acção dos pais é mais sentida através dos significados a que os filhos têm acesso indirecto mediante a comunicação intra-familiar, a acção das mães é mais sentida através da forma de comunicação directa que os filhos mantêm mais frequentemente com elas.

Apesar desta análise ter permitido tecer algumas considerações que nos levam a pensar que a acção exercida pelos pais e pelas mães, embora igualmente importante na aprendizagem dos filhos, pode ser o reflexo de influências com focos diferentes, tivemos interesse em averiguar se a acção conjunta dos processos desenvolvidos pelo pai e pela mãe da mesma família tinha um efeito cumulativo em termos de resultados escolares do(a) filho(a). Enquanto a análise anterior não permitia ver se o aproveitamento das crianças, mediado pela influência do pai, estava a ser também mediado pela influência da mãe e vice-versa, nesta análise era possível contemplar este aspecto.

No quadro 5.8 sintetizamos os resultados obtidos, quando se agruparam as famílias em função dos estilos preferenciais de socialização cognitiva usados pela mãe e pelo pai (da mesma família) e se compararam as médias de aproveitamento em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização) dos alunos pertencentes aos grupos familiares constituídos. No mesmo quadro, além das médias relativas ao aproveitamento inicial (CB1 e CE1), apresentam-se também as médias obtidas pelos mesmos alunos após dois anos de escolaridade (CB6 e CE6); através da comparação entre estas médias pretendíamos contemplar um dos objectivos que esteve presente em todo o trabalho de investigação que realizámos - apreciar o efeito mediador do contexto escolar na relação entre o contexto familiar e o aproveitamento dos alunos. No quadro, além das médias, referem-se também entre parêntesis a percentagem de alunos que, em cada grupo familiar, obteve aproveitamento positivo.

SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DA FAMÍLIA (na área científica)	APROVEITAMENTO INICIAL EM CIÊNCIAS		APROVEITAMENTO FINAL EM CIÊNCIAS	
	CB1	CE1	CB6	CE6
³ PRIORIDADE À CONCRETIZAÇÃO Pai e Mãe	46.3 (33.3%)	26.0 (0%)	48.3 (66.7%)	32.7 (0%)
¹⁹ PRIORIDADE À GENERALIZAÇÃO Pai ou Mãe	61.9 (78.9%)	36.7 (26.3%)	61.7 (73.7%)	40.7 (31.6%)
⁸ PRIORIDADE À GENERALIZAÇÃO Pai e Mãe	63.5 (75.0%)	50.9 (37.5%)	64.1 (71.4%)	46.0 (25.0%)
TOTAL	60.8 (73.3%)	39.4 (26.7%)	61.0 (73.3%)	41.3 (26.7%)

Quadro 5.8 - Relação entre o processo de socialização cognitiva da família e os aproveitamentos inicial e final em ciências.

Os resultados escolares revelados pelos alunos no início da investigação (que, comparativamente com os resultados obtidos posteriormente, seriam mais influenciados pelo contexto familiar) parecem, de acordo com a distribuição obtida, confirmar a hipótese de que o método de socialização cognitiva usado pela família influencia o aproveitamento das crianças. O maior índice de insucesso nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1) encontra-se nas crianças cujas famílias usam exclusivamente um princípio de transmissão que dá ênfase à concretização (apenas 33.3% têm aproveitamento positivo em CB1, sendo a média global de 46.3% e nenhuma criança tem aproveitamento positivo em CE1, sendo a média global de 26.0%). Para as capacidades de aquisição, desde que um dos pais use um princípio de transmissão que dá ênfase à generalização, o aproveitamento é positivo (uma percentagem relativamente elevada dos alunos - 78.9% - têm aproveitamento positivo e a média global é de 61.9%). Para as capacidades de utilização, apenas para os alunos, em que ambos

os pais usam um princípio de transmissão que dá prioridade à generalização, a média global é positiva (50.9%) e é neste grupo que existe uma maior percentagem de alunos com aproveitamento positivo.

Com estes dados parece poder concluir-se que o facto de se dar prioridade na família, à transmissão de princípios na aprendizagem cognitiva, dá aos filhos a possibilidade de adquirirem em casa as regras de reconhecimento necessárias para valorizarem os significados contidos no discurso instrucional da escola; além disso e dado que a utilização dos conhecimentos a novas situações traduz um nível de aprendizagem que implica uma maior capacidade de abstracção, parece legítimo interpretarmos o maior sucesso nestas capacidades como o acesso dos alunos em casa a regras de realização que lhes permitem produzir na escola o texto adequado ao contexto de utilização (em que é preciso partir dos conceitos para a exploração de situações concretas).

Ao compararmos o aproveitamento obtido nos dois momentos de aprendizagem, é revelador constataremos que a escola parece ter exercido um efeito benéfico sobre os alunos inicialmente com maior insucesso. Para o grupo mais desfavorecido em termos de resultados iniciais (cujas famílias usam preferencialmente processos do tipo C->C' ou C->A) aumentou a percentagem de alunos com aproveitamento positivo nas capacidades de aquisição (de 33.3% em CB1 para 66.7% em CB6) e nas capacidades de utilização, embora continuasse a não haver alunos com aproveitamento positivo, a média melhorou ligeiramente (de 26.0% em CE1 para 32.7% em CE6). Entre os outros dois grupos de alunos, o padrão de aproveitamento inicial nas capacidades de aquisição manteve-se no final da investigação e nas capacidades de utilização o grupo que passou a ser mais favorecido em termos de aproveitamento é constituído pelos alunos cujos pais usam processos diferenciais de transmissão, verificando-se uma ligeira descida no outro grupo de alunos.

Este resultado que se revelou contraditório relativamente à defesa de uma influência favorável do processo de transmissão,

que enfatiza a generalização, sobre a aprendizagem relacionada com a utilização dos conhecimentos a novas situações levou-nos a colocar as seguintes hipóteses:

- (a) As diferentes práticas pedagógicas a que os alunos foram submetidos durante dois anos de escolaridade exerceu ao fim desse tempo uma influência diferencial sobre os diversos grupos de alunos.
- (b) O acesso a processos diferenciais de aprendizagem na família dá às crianças uma maior flexibilidade para responder a situações de aprendizagem que exijam simultaneamente o uso de raciocínio indutivo e dedutivo.

Subjacente a estas hipóteses estava o facto de as três práticas pedagógicas implementadas na disciplina de ciências assentarem em princípios de transmissão diferentes, podendo considerar-se que a prática PP1 correspondia a um processo que envolvia fundamentalmente uma aprendizagem de tipo indutivo, a prática PP2, a um processo fundamentalmente de tipo hipotético-dedutivo e a prática PP3, a um processo fundamentalmente de tipo dedutivo. Em todas elas a utilização dos conhecimentos a novas situações constituiu um aspecto importante da aprendizagem mas o envolvimento cognitivo dos alunos nestas capacidades era maior na PP1, seguida da PP2 e menor na PP3, devido à sua participação mais activa nas primeiras e a uma participação menos activa na última; além disso, a prática PP2, assentando num processo mais diversificado em termos de estratégias utilizadas e baseando-se em critérios de avaliação explícitos criava, em princípio, condições que podiam favorecer a aprendizagem dos alunos com competências cognitivas distintas.

No parágrafo seguinte exploramos os resultados que obtivemos quando introduzimos, na análise, a relação entre a prática pedagógica da escola e o aproveitamento dos alunos que na família são socializados em processos diferenciais de transmissão cognitiva.

4.3.3 INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA SOBRE O APROVEITAMENTO DOS ALUNOS SUJEITOS NA FAMÍLIA A PROCESSOS DIFERENCIAIS DE SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA

Partindo do facto de termos verificado que, do ponto de vista da aprendizagem directa na família, as crianças parecem ser mais influenciadas pela mãe do que pelo pai, optámos, nesta análise, por usar como variável relacionada com o contexto de socialização primária o tipo preferencial de comunicação usada pelas mães. Embora a acção conjunta do pai e da mãe se tivesse revelado importante, outro factor condicionou a opção tomada - a distribuição dos grupos familiares de acordo com o princípio de transmissão privilegiado pelo pai e mãe (em cada família) e em função da prática pedagógica da escola a que os filhos foram submetidos conduzia, no conjunto da população estudada, à existência de células vazias. No entanto, e embora conscientes que os dados não contemplam todas as componentes que verificámos interferir na aprendizagem cognitiva das crianças, não quisemos deixar de explorar a relação entre os processos de transmissão que caracterizam as diferentes práticas instrucionais da escola e os processos de transmissão que caracterizam as diferentes práticas instrucionais da família (representadas pelo estilo de comunicação cognitiva das mães). O objectivo, neste caso, era verificar se existia ou não um padrão de aproveitamento cognitivo dependente da relação de continuidade/descontinuidade entre os princípios de transmissão cognitiva que orientam a prática instrucional da mãe e os princípios de transmissão subjacentes às diferentes modalidades da prática instrucional escolar.

No quadro 5.9 estão expressos os dados resultantes das interacções analisadas. Em cada célula, indica-se a média de aproveitamento para cada grupo de alunos e, entre parêntesis, a percentagem de alunos que neste grupo obteve aproveitamento positivo. No mesmo quadro os resultados escolares referem-se aos aproveitamentos inicial e final nas capacidades de aquisição e de utilização.

PPE	SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DA MÃE	APROVEITAMENTO INICIAL		APROVEITAMENTO FINAL	
		CB1	CE1	CB6	CE6
PP1	PRIORIDADE ⁵ A CONCRETIZAÇÃO	48.4 (40%)	23.8 (0%)	53.0 (60%)	29.6 (0%)
	PRIORIDADE ⁵ A GENERALIZAÇÃO	67.2 (80%)	45.6 (40%)	64.0 (60%)	44.2 (40%)
	TOTAL ¹⁰	57.8 (60%)	34.7 (20%)	58.5 (60%)	36.9 (20%)
PP2	PRIORIDADE ⁵ A CONCRETIZAÇÃO	69.6 (80%)	42.8 (40%)	62.2 (80%)	33.4 (60%)
	PRIORIDADE ⁵ A GENERALIZAÇÃO	60.8 (80%)	32.4 (20%)	58.0 (60%)	43.8 (20%)
	TOTAL ¹⁰	65.2 (80%)	37.6 (30%)	60.1 (70%)	44.1 (40%)
PP3	PRIORIDADE ³ A CONCRETIZAÇÃO	50.0 (66.7%)	37.0 (0%)	62.0 (66.7%)	30.0 (0%)
	PRIORIDADE ⁷ A GENERALIZAÇÃO	63.4 (85.7%)	49.7 (42.9%)	65.6 (100%)	48.4 (28.6%)
	TOTAL ¹⁰	59.4 (80%)	45.9 (30%)	64.5 (90%)	42.9 (20%)

Quadro 5.9 - Influência mediadora da prática pedagógica da escola na relação entre o processo de socialização cognitiva da mãe e o aproveitamento em ciências.

No conjunto dos alunos e reportando-nos ao aproveitamento inicial nas capacidades de aquisição (CB1) a prática PP2 parece ser a mais favorável (80% dos alunos têm aproveitamento positivo e a média global é de 65.2%) e a prática PP1 a menos favorável (60% dos alunos têm aproveitamento positivo e a média é de 57.8). Considerando-se os diferentes grupos de alunos, é interessante verificar-se a tendência que parece existir de um melhor aproveitamento em PP2 dos alunos cujas mães usam um processo que enfatiza a concretização e de um melhor aproveitamento

em PP1 e PP3 dos alunos cujas mães usam um processo que enfatiza a generalização. Nas capacidades de utilização observa-se um padrão semelhante quanto a esta relação, mas a PP1 seguida da PP2 parecem ser mais desfavoráveis para a aprendizagem da globalidade dos alunos relativamente a estas capacidades.

A nosso ver e tendo em conta as limitações associadas ao tamanho da amostra e os condicionalismos anteriormente referidos, é provável que o insucesso inicial relativamente maior na PP1, para o conjunto dos alunos, seja um reflexo das características desta prática do ponto de vista da não explicitação das regras discursivas que regulam a forma de aprendizagem instrucional da escola. Particularmente para os alunos do grupo familiar em que a transmissão cognitiva das mães traduz mais um processo que dá prioridade à concretização e que havíamos verificado, em análises anteriores, corresponder aos grupos de nível socio-económico mais baixo (e que também haviam revelado uma orientação de codificação geral para significados particularistas), esta prática surge, à partida, como um contexto de aprendizagem relativamente ao qual as crianças não têm as regras de reconhecimento apropriadas.

Observando a evolução dos diferentes grupos de alunos ao longo dos dois anos de escolaridade, verifica-se que há uma ligeira melhoria dos alunos da PP1 em ambas as capacidades, devendo-se essa melhoria ao grupo que havia inicialmente obtido piores resultados nesta prática. Na PP3, há, no conjunto dos alunos, uma melhoria nas capacidades de aquisição (de 59.4% para 64.5%) e uma ligeira descida no aproveitamento referente às capacidades de utilização (da 45.9% para 42.9%) e a melhoria nas capacidades de aquisição deve-se fundamentalmente aos alunos do grupo familiar cujas mães usam um processo de instrução que enfatiza a concretização. Na PP2, a globalidade dos alunos melhora nas capacidades de utilização (de 37.6% para 44.1%) mas sofre um ligeiro retrocesso nas capacidades de aquisição (de 65.2% para 60.1%); em termos de percentagem de alunos com aproveitamento positivo, assiste-se no grupo, cujas mães usam um processo

baseado na concretização, a um aumento dessa percentagem relativamente às capacidades de utilização (de 40% para 60%).

Considerando a influência de cada prática pedagógica escolar sobre a evolução do aproveitamento cognitivo do grupo de alunos cujas mães usam preferencialmente um processo baseado na concretização (os mais desfavorecidos, atendendo às características sociológicas gerais da família), verifica-se que, de entre as três, a prática PP3 se revela a mais favorável relativamente às capacidades de aquisição enquanto a prática PP1 se revela a mais favorável relativamente às capacidades de utilização e de aquisição.

Mas ao tomarmos como referência as práticas escolares e a globalidade dos alunos, a prática PP2 parece ser aquela que é mais propícia ao desenvolvimento das capacidades de utilização, sendo favorável aos dois grupos de alunos, enquanto a prática PP3 parece ser aquela que é mais propícia ao desenvolvimento das capacidades de aquisição, sendo favorável neste aspecto aos dois grupos de alunos; a prática PP1 tem um efeito diferencial sobre os dois grupos de alunos parecendo ser mais benéfica aos alunos do grupo inicialmente mais desfavorecido.

Se a nossa intenção é desenvolver práticas pedagógicas que sejam favoráveis ao aproveitamento cognitivo de todos os alunos e que simultaneamente lhes permitam o desenvolvimento de capacidades necessárias para um aumento do seu nível de abstracção científica, é importante conhecer as características que fazem parte das práticas discursivas e de transmissão familiar e compreender o efeito interactivo das práticas da escola e da família. Os resultados da análise apontam para a importância de desenvolver uma prática escolar que, não sendo completamente oposta em termos de princípios de transmissão das famílias mais desfavorecidas, tenha o potencial para permitir o desenvolvimento de capacidades de maior nível de abstracção. As razões anteriormente apontadas dão algum apoio à defesa de uma prática próxima da PP2 - ela permite um certo grau de participação activa dos alunos na exploração do conhecimento, favorecendo o de-

envolvimento das capacidades de maior nível de abstracção e, através dessa participação activa, é dada importância a processos de tipo indutivo e dedutivo, havendo assim a possibilidade de ter em consideração a diversidade de tipos de transmissão cognitiva na família.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. Como referimos no capítulo dois, o posicionamento da criança na família/comunidade e a orientação de codificação da família foram tomados como componentes de análise indirecta do processo de socialização primária, processo que foi objecto posterior de uma análise mais directa e aprofundada através do estudo qualitativo, incluído no capítulo seis.
2. Ver questionário F2, Anexo I. Este questionário foi concebido com base num instrumento (constituído por 4 itens referentes a termos científicos) utilizado por Henderson 1971 num trabalho destinado a apreciar o uso preferencial das definições dadas pelas mães, de diferente classe social, na socialização cognitiva dos filhos. No sentido de adaptar este instrumento aos objectivos e parâmetros da nossa análise, ele foi reformulado e ampliado quer no número de termos seleccionados, quer no conteúdo a que esses termos dizem respeito.
3. Embora a versão final do questionário contenha 14 itens, os dois primeiros (relativos aos termos "Perigoso" e "Desigualdade") apenas foram utilizados com o propósito de levar os pais a compreender a tarefa que lhes era pedida e, assim, obviar algumas das dificuldades verificadas durante a pilotagem do questionário; eles não foram, portanto, considerados na análise dos dados. Dos 12 itens utilizados na análise, os itens 3., 5., 7., 11., 13. e 14. referem-se a termos científicos, enquanto os itens 4., 6., 8., 10. e 12. se referem a termos sociais.
4. Tomando, como exemplo, o item 3 do questionário - "O que entende por Húmido ?" - as opções apresentadas como possíveis definições do

termo correspondem aos seguintes tipos: a primeira afirmação traduz uma definição do tipo (d), dado que não especifica o que é húmido, deixando implícito o seu significado; a segunda afirmação é uma definição do tipo (b), traduzindo o antónimo de húmido; a terceira afirmação é uma definição do tipo (a), dado que corresponde à definição geral do termo; a quarta afirmação traduz uma definição do tipo (c), dado que especifica o que é húmido através de um exemplo concreto - a associação do termo "húmido" com o termo "embaciado", no caso particular dos vidros.

5. No conjunto da população experimental, 11.4% dos pais e 16.3% das mães não sabiam ler ou tinham dificuldade em fazê-lo, acontecendo o mesmo em 30.0% das mães e 12.5% dos pais da amostra piloto.
6. Ver nota 3.
7. Henderson 1971 (ver nota 2).
8. Como para cada item, dispunhamos de 18 respostas, aqueles em que a diferença entre o número de respostas A e o número de respostas C se revelou inferior a 9 (distribuições do tipo 13/5, 12/6, 11/7, 10/8 e 9/9) foram considerados como tendo poder discriminativo; os itens em que aquela diferença era superior a 9 (distribuições do tipo 14/4, 15/3, 16/2, 17/1 e 18/0) foram considerados como não tendo poder discriminativo.
9. Este critério baseou-se nos resultados obtidos por Henderson (*opus sit.* 7.), com uma população constituída por 50 mães da classe média e 50 mães da classe trabalhadora, resultados que sugeriram uma maior preferência da classe média, relativamente à classe trabalhadora, por definições abstractas.
10. Os inquiridos revelaram, de um modo geral, ter conceitos diferentes quanto a estes termos, verificando-se, durante a aplicação do questionário piloto, que a não selecção da opção relativa à definição geral do termo foi condicionada pela ambiguidade dos conceitos expressos nos itens.
11. Os termos sociais seleccionados através deste procedimento foram "Responsável", "Riqueza" e "Paz"; o termo "Paz" levantou também di-

ficuldades por parte de dois inquiridos, facto que, embora não sendo suficientemente significativo para o eliminarmos em função do critério (a), mostrou que este termo era o menos válido no conjunto dos termos seleccionados a partir do estudo piloto.

12. A diferença encontrada foi de 10 pontos, correspondendo a uma distribuição do tipo 14/4 (ver nota 8.).
13. Retirámos, neste caso, o item 12 ("O que entende por Paz ?") porque, de entre os diferentes itens seleccionados com base no estudo piloto, foi aquele que se revelou menos válido dentro dos critérios estabelecidos (ver nota 11.).
14. Como não dispunhamos de dados sobre a orientação de codificação de 2 pais e de 1 mãe, as análises em que os pais e as mães foram estudados separadamente incidiram sobre 78 pais e 79 mães.
15. Ver tabelas relativas às análises de variância, Anexo III (pp. 331-334).
16. O quadro seguinte apresenta as correlações obtidas quando se tomaram como níveis da profissão e da habilitação académica, as categorias estabelecidas na escala reduzida de 1 a 4.

Orientação de codificação	Índices de classe social			
	PRP	HAP	PRM	HAM
OCP	.346	.436	-	-
OSP	.242	.280	-	-
OCM	-	-	.516	.618
OSM	-	-	.195	.323

A análise dos coeficientes de correlação revelou também que a orientação de codificação dos pais e das mães (quer na área científica, quer na área social) está mais associada com a habilitação académica do que com a profissão e que a orientação de codificação

das mães (particularmente na área científica) é mais influenciada pela profissão e habilitação académica do que a orientação de codificação dos pais, sugerindo que o sexo dos pais é uma variável mediadora na relação entre a classe social e a orientação de codificação.

Como em algumas das análises, relacionadas com a orientação de codificação, o uso das escalas originais da profissão e da habilitação académica conduziram à existência de células vazias e como queríamos articular os resultados fornecidos pelas diferentes análises, afigurou-se metodologicamente mais correcto o recurso ao mesmo tipo de escalas. De qualquer modo, é importante assinalar que as correlações expressas no quadro traduzem um padrão semelhante ao encontrado nas correlações em que a profissão e a habilitação académica foram codificadas como categorias das escalas originais (ver Tabela de Correlações, Anexo III).

17. Seleccionámos a habilitação académica como variável independente nas análises relativas à orientação de codificação dado que, de uma maneira geral, ela se revelou como o índice de classe social com maior significado nas relações estudadas; contudo, as tendências observadas quando se toma como índice de classe social a profissão, seguem um padrão geral relativamente semelhante ao verificado com a habilitação académica.
18. Neste trabalho, os alunos, pertencentes à amostra global usada na investigação, responderam a um questionário construído em moldes idênticos ao utilizado na análise da orientação de codificação dos pais/mães.
19. As correlações encontradas entre o sexo e o aproveitamento inicial nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1) foram respectivamente de $r=.306$ e $r=.290$; o fosso existente entre rapazes e raparigas, quanto ao aproveitamento em ciências, diminuiu ao fim de dois anos de escolaridade, tendo-se verificado a inexistência de relação no caso das capacidades de aquisição ($r=-.056$) e uma relação não significativa para as capacidades de utilização ($r=.167$).

20. No estudo descrito no capítulo seis obtivemos alguns indicadores que permitem sugerir este facto.
21. A análise das correlações entre o sexo e a orientação de codificação dos alunos revela que existe uma associação significativa entre estas variáveis, quando se toma como indicador da sua orientação de codificação geral o grau de abstracção e de explicitação dos significados na área científica ($r=.221$). São os rapazes que nesta área revelam, relativamente às raparigas, uma maior tendência para o uso de significados universalistas; na área social, a diferença entre rapazes e raparigas não é significativa ($r=.136$). Estes resultados mostram a tendência, verificada no nosso estudo, da maior influência do sexo na orientação de codificação na área científica relativamente à orientação de codificação na área social.
22. Ver capítulo dois, onde se descreve o significado atribuído a esta variável e a forma como foi codificada.
23. Temos razões para crer neste facto, uma vez que verificámos - quando foi necessário completar alguns questionários sobre os dados gerais da família - que alguns pais, que inicialmente tinham evitado a referência à sua participação em actividades político-partidárias, acabaram posteriormente por a mencionar.
24. Uma tendência semelhante verificou-se também dentro do grupo de raça negra (ver figura 5.2).
25. Ver também Cardoso e Morais 1991.
26. As análises descritas nos capítulos quatro e seis contêm dados que apontam para este facto.
27. Nesta análise usou-se como variável independente a orientação de codificação geral dos pais e das mães porque não só se revelou significativamente associada com a orientação geral dos filhos ($p=.0475$ no caso dos pais e $p=.0274$ no caso das mães), como constituía uma componente que nos dava um maior grau de consistência quanto à orientação de codificação dos pais/mães.

28. Quer a orientação de codificação geral dos pais quer a orientação de codificação geral das mães revelaram um elevado grau de significância ($p < .01$) na relação com os diferentes índices de classe social e com a raça (ver tabelas relativas às análises de variância, Anexo III, pp. 335-337).
29. Anexo III, p. 338.
30. Na relação entre o aproveitamento cognitivo inicial nas capacidades de aquisição e de utilização e o nível socio-económico do pai encontramos um valor de p respectivamente igual a .0009 e a .025; na relação com o nível socio-económico da mãe o valor de p foi respectivamente de .0039 e de .0431 (ver Anexo III, pp. 310-311).
31. Como indicadores de uma preferência por significados universalistas considerámos as categorias 3 e 4 da escala de orientação de codificação e como indicadores de uma preferência por significados particularistas considerámos as categorias 1 e 2 daquela escala (ver parágrafo 3.2.3).
32. Os níveis de aproveitamento utilizados correspondem a uma escala de quatro níveis em que o nível 1 traduz um aproveitamento inferior a 25% e o nível 2 um aproveitamento igual ou superior a 25% mas inferior a 50% (ambos níveis de aproveitamento negativo) e em que o nível 3 traduz um aproveitamento igual ou superior a 50% mas inferior a 75% e o nível 4 um aproveitamento igual ou superior a 75% (ambos, níveis de aproveitamento positivo); ver capítulo dois (parágrafo 4.2) onde se descreve a forma como se obtiveram os dados sobre o aproveitamento e a sua codificação.
33. Esta dificuldade pode ser uma consequência do elevado nível de exigência conceptual requerido nas diferentes práticas pedagógicas implementadas na aula de ciências e relativamente à qual a maioria dos alunos, numa primeira avaliação, ainda não se revela preparado.
34. Com nível socio-económico mais baixo queremos-nos referir às famílias que, na escala compósita da profissão e da habilitação académica do pai e da mãe, foram incluídas nas categorias 1 e 2 (ver capítulo dois).

35. Verificámos que dos 5 alunos pertencentes ao grupo familiar mais desfavorecido, 4 tinham reprovado na escola primária (80% dos alunos deste grupo), enquanto apenas 41.7% dos alunos do outro grupo familiar (5 alunos no total de 12) estavam na mesma situação; no grupo em que ambos os pais revelaram significados universalistas, apenas 22.2% dos alunos tinham reprovado na escola primária.
36. Ver capítulos dois e quatro.
37. Usando os dados obtidos por Antunes 1991 sobre o posicionamento dos alunos relativamente à professora, verificámos existir entre esta variável e o posicionamento da criança na família/ comunidade uma relação estatisticamente significativa ($p=.0004$).
38. Ver Questionário F3, Anexo I.
39. É importante, no entanto, assinalar que, de acordo com a escala de 1 a 4 construída para a codificação dos dados usados no estudo experimental da orientação de codificação dos pais/mães da amostra global, os inquiridos que foram incluídos nos níveis 1 e 2 escolheram um número de definições A inferior ao número de definições C e os que foram incluídos nos níveis 3 e 4 escolheram um número de definições A superior ao número de definições C.
40. Como apêndice deste capítulo, inclui-se o quadro 5.10 que contém os dados obtidos a partir da análise das respostas dadas pelos pais e mães da sub-amostra um questionário relativo à orientação de codificação geral e ao processo de socialização cognitiva (respectivamente questionários F2 e F3).
41. Ver casos Y18, Z29 e X84 no quadro 5.10 incluído no apêndice deste capítulo.
42. Ver quadro 5.10, indicado na nota 41, os casos Y8, Y18, Z23 e Z29.
43. Ver no quadro 5.10, em apêndice, os casos X79, X81, X88, Y19, Z40 e Z45.
44. Ver no quadro 5.10, em apêndice, os casos Y6, Y13, Y15 e X88.
45. Ver quadro 5.10 referido na nota 40.

BIBLIOGRAFIA

- Antunes, H. (1991). *O contexto regulador na sala de aula: Um estudo sobre a aquisição diferencial das regras de reconhecimento e de realização em diferentes práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bernstein, B. (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. In M. Apple (Ed.) (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the State* (Cap. 10). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Cardoso, L. (1986). *Algumas causas do aproveitamento diferencial nas crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Cardoso, L. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1991). Causas do aproveitamento diferencial em ciências nas crianças dos estratos sociais mais baixos - Um estudo sociológico. In A. M. Morais (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (cap. 6). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1987). *Social class, pedagogic practice and achievement in science: A study of secondary schools in Portugal* (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1984). CORE - *Collected Original Resources in Education*, 11 (2). Birmingham: Carfax Publishing Co.

Domingos, A. M. (presentemente Moraes), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Fontinhas, F. (1991). *O contexto instrucional em diferentes modalidades de prática pedagógica: Aquisição diferencial do reconhecimento e da realização do código pedagógico por alunos de diferentes grupos sociais*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Henderson, D. (1971). Contextual specificity discretion and cognitive socialization: With special reference to language. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (cap. 3). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Holland, J. (1981). Social class and changes in orientations to meanings. *Sociology*, 15(1), 1-18.

Moraes, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1991, Janeiro). *The recontextualizing of pedagogic discourse at the classroom level - A study of teacher's space for change*. Comunicação apresentada na International Sociology of Education Conference - The State, Policy and Change. Birmingham, Reino Unido.

APÊNDICE

TABELA DE DADOS

NSEF	RAÇA	ALUNOS	MÃES		PAIS	
			OR. COD. GERAL	PROC. DE SOC. COGN.	OR. COD. GERAL	PROC. DE SOC. COGN.
1	N	Y19 Z34 Z43 X75 X81	C C C C C	A -> A C -> C C -> A C -> C C -> C	A C A C A	C -> A A -> C A -> C C -> A C -> C
	B	Y17	C	C -> C	A	A -> A
2	N	Y1	A	A -> A	C	C -> A
	B	Y6 Y10 Y13 Y15 Z27 Z36 Z40 Z45 X79 X82 X88 X90	A A A A A C A A C A A A	C -> A A -> A C -> C C -> C A -> A A -> C A -> A A -> C C -> C A -> C C -> A A -> C	A C A A A A A A A C A A	A -> A C -> A A -> C A -> C A -> C A -> C C -> C C -> A C -> A C -> C C -> A A -> C
3	B	Y4 Z23 Z32 Z38 X73	A A A C A	A -> C A -> A A -> C C -> A A -> C	A A A A A	A -> A C -> C A -> A A -> A A -> A
4	B	Y8 Y18 Z29 X72 X84 X91	A A A A A A	A -> C C -> A C -> C A -> C C -> A A -> C	A A A A A A	C -> A C -> A C -> A A -> C A -> C A -> C

Quadro 5.10 - Tabela de dados relativos à orientação de codificação global dos pais/mães e sua realização no contexto de socialização cognitiva dos filhos.

CAPÍTULO SEIS

O CONTEXTO PEDAGÓGICO FAMILIAR

SECÇÃO I

CONCEPTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

1. INTRODUÇÃO

Duas finalidades principais orientaram o estudo qualitativo sobre o contexto pedagógico familiar - uma directamente relacionada com o âmbito da investigação e outra relacionada com a implementação de uma nova metodologia de análise da família.

No contexto global da investigação, pretendemos, com este estudo, fornecer dados complementares e pormenorizados sobre a família, visando uma compreensão mais alargada e aprofundada das fontes de continuidade e descontinuidade entre a família e a escola. Um dos nossos objectivos residiu, portanto, na obtenção de informações que contribuíssem para conferir um maior grau de legitimidade a alguns dos resultados evidenciados nos estudos que realizámos sobre a família, particularmente sobre a sua orientação de codificação¹ e sobre as relações de comunicação pais-filhos².

Do ponto de vista da análise particular sobre o contexto pedagógico da família, este estudo representa uma tentativa de caracterização desse contexto através da utilização de conceitos aplicados à caracterização do contexto pedagógico da escola. O nosso segundo objectivo consistiu, assim, na implementação de uma metodologia de análise da família que, permitindo equacionar a relação família-escola dentro de um mesmo quadro conceptual, pudesse contribuir para ampliar o âmbito dos estudos desenvolvidos dentro da mesma temática.

Para fundamentar esta nova abordagem recorreremos aos modelos de reprodução cultural e do discurso pedagógico³, desenvolvidos numa fase mais recente da teoria de Bernstein. De acordo com estes modelos é possível analisar o contexto familiar dentro de um mesmo quadro de análise do contexto da escola e introduzir como parâmetros de análise da prática pedagógica familiar, as regras discursivas e hierárquicas que definem os contextos instrucional e regulador da família.

Tal como no contexto pedagógico da escola, usámos como instrumentos empíricos da análise da prática pedagógica familiar

os conceitos de classificação e de enquadramento que definem as regras subjacentes às suas práticas instrucional e reguladora. Em linhas gerais, pretendemos com este estudo sugerir indicadores que permitam caracterizar a prática pedagógica da família nas suas dimensões instrucional e reguladora, enquanto realizações específicas de uma dada orientação de codificação para os significados. A análise é de natureza qualitativa e diz respeito a dados obtidos relativamente à prática pedagógica de cinco famílias.

A utilização de uma nova metodologia de análise da família e a subtilidade com que ela foi conceptualizada e implementada permitiram conferir, ao conjunto da investigação, uma outra dimensão quanto ao significado (e limitações) dos resultados sugeridos pelas análises baseadas em questionários. Apesar de conscientes que o número de casos estudados não são suficientes para extrair conclusões generalizáveis a outras situações, pensamos que as características desta análise constituem aspectos que, só por si, justificam a sua importância.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO FAMILIAR

A prática pedagógica familiar pode ser, da mesma forma que a prática pedagógica da escola, perspectivada como uma modalidade de código de transmissão educacional, traduzindo uma determinada realização das relações de poder e de controlo em contextos interaccionais específicos de transmissão-aquisição (contextos instrucional e regulador). Na escola, particularmente no contexto interaccional da sala de aula (onde a prática pedagógica se reveste de importância crucial), as modalidades de código educacional não são mais do que diferentes realizações contextuais do código elaborado em que a escola está instituída - os significados transmitidos pela escola e veiculados pelo discurso pedagógico oficial são significados universalistas que ultrapassam a situação concreta e imediata de uma interacção particular. Na família, a situação é mais complexa e

diversificada porque o código culturalmente adquirido, podendo ser distinto, encerra significados cuja natureza universalista ou particularista vai condicionar não só o discurso como a prática pedagógica da família. Como consequência, as modalidades de código educacional na família são práticas pedagógicas cuja diferenciação traduz formas de realização das relações de poder e de controlo, dentro de uma determinada ordenação de significação e, por isso, o código educacional no contexto familiar deverá ser definido pela fórmula

$$\frac{E/R}{\begin{matrix} C & E \\ \text{ie} & \text{ie} \end{matrix}}$$

2.1 Introdução de um modelo teórico

Atendendo às características particulares do contexto familiar que decorrem de diferenças, não apenas quanto à forma como os pais transmitem os significados contidos no seu discurso pedagógico, mas também quanto à própria ordenação de significação dos pais, conceptualizámos a prática pedagógica familiar segundo um modelo que nos permitisse considerar esta prática a dois níveis de análise. Neste modelo (figura 6.1), um dos níveis (nível discursivo) está directamente relacionado com a natureza dos significados (isto é, com a orientação de codificação da família) e diz respeito às características específicas dos discursos instrucional (DIF) e regulador (DRF) da família; o outro nível (nível de transmissão) está directamente relacionado com a natureza da realização contextual dos significados (isto é, com as relações sociais de poder e de controlo presentes no contexto de transmissão-aquisição) e diz respeito às características específicas das práticas instrucional (PIF) e reguladora (PRF) da família.

Os níveis discursivo e de transmissão, se bem que intimamente relacionados (na medida em que as práticas instrucional e reguladora traduzem respectivamente mensagens específicas dos discursos instrucional e regulador), são tomados, para efeitos

de análise, como duas dimensões distintas da prática pedagógica da família. Os discursos instrucional e regulador presentes no contexto familiar formam, no seu conjunto, a dimensão que designámos por prática pedagógica indirecta (PPI), enquanto as práticas instrucional e reguladora realizadas na família formam, no seu conjunto, a dimensão que designámos por prática pedagógica directa (PPD).

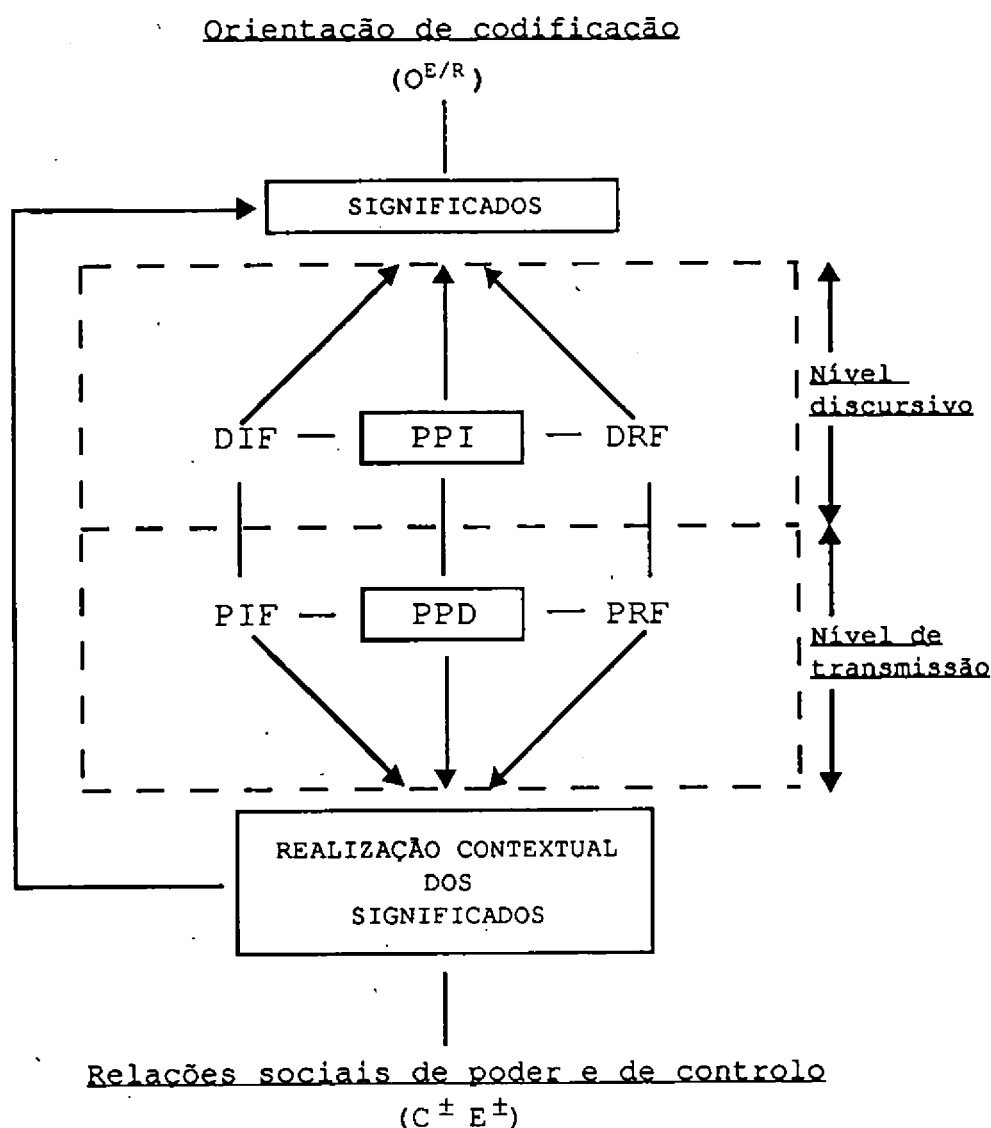


Figura 6.1.- Modelo teórico do código de transmissão educacional no contexto familiar

A *prática pedagógica indirecta* refere-se então ao conjunto de actividades/conhecimentos e de condutas/disposições sociais valorizados pelos pais e que, estando presentes no contexto familiar, vão sendo assimilados pela criança enquanto espectadora do cenário discursivo que caracteriza o seu ambiente local. Através dos assuntos que os pais falam e das actividades que realizam, a criança tem acesso, de uma forma indirecta, aos significados veiculados pelo discurso instrucional valorizado na família; ao mesmo tempo, através da forma como os pais se relacionam com os outros (como se processa a comunicação entre os membros da família e entre a família e outros membros da comunidade), a criança tem acesso, também de uma forma indirecta, aos significados contidos no discurso regulador da família. Assim, mediante uma *prática pedagógica indirecta* (que se processa num contexto não avaliativo) a criança aprende a valorizar os conhecimentos e actividades que constituem o discurso instrucional específico dos pais e a valorizar as normas de conduta social que constituem o seu discurso regulador específico. E se os discursos locais estiverem fortemente isolados dos discursos valorizados pela escola (isto é, se o discurso pedagógico oficial não estiver embebido no discurso pedagógico local), as crianças dificilmente adquirirão as regras de reconhecimento que lhes permitem distinguir a especialidade dos discursos transmitidos pela escola.

A *prática pedagógica directa* traduz, por sua vez, a aprendizagem que se desenvolve mediante um processo de transmissão-aquisição em que a criança é um interveniente activo desse processo e simultaneamente o objecto directo de socialização. Neste processo directo de transmissão-aquisição desenvolvido entre os pais (os transmissores) e a criança (o aquisidor), esta aprende a fazer (e dizer) o que os pais querem, quando eles querem e da maneira como eles querem, isto é, ela aprende a responder a uma determinada forma de aprendizagem; ao mesmo tempo e através da forma como os pais controlam as relações de comunicação com os filhos, a criança aprende a comportar-se socialmente da forma como os pais pretendem, isto é, ela aprende a responder a uma

determinada forma de comunicação com os outros. Por outras palavras, mediante uma prática pedagógica directa (que se processa num contexto avaliativo), a criança adquire determinadas aptidões específicas e determinadas normas de conduta social, assumindo um papel social que irá determinar a sua forma de aprendizagem e a sua forma de comunicação em novos contextos de socialização. E se as práticas locais estiverem fortemente isoladas das práticas oficiais (isto é, se a prática pedagógica oficial não estiver embebida na prática pedagógica local), as crianças dificilmente adquirirão as regras de realização necessárias a responder eficientemente às práticas a que estarão, posteriormente, sujeitas na escola.

Resumindo, os discursos e as práticas instrucionais e reguladoras identificadas, respectivamente no modelo, como práticas pedagógicas indirecta e directa, representam em termos analíticos os indicadores usados na caracterização do código de transmissão educacional da família. Os discursos instrucional e regulador são usados como indicadores da prática pedagógica indirecta e a sua análise permite inferir os significados que caracterizam a orientação de codificação da família (isto é, a sua orientação para significados universalistas ou particularistas - $O^{E/R}$); as práticas instrucional e reguladora são usadas como indicadores da prática pedagógica directa e a sua análise permite inferir a *teoria de instrução* e a *forma das relações sociais de comunicação* que caracterizam a realização contextual dos significados na interacção pais-filhos (isto é, os valores da classificação e do enquadramento que regulam as relações de poder e de controlo na interacção transmissor/aquisidor - $C^{\pm}E^{\pm}$).

2.2 Parâmetros da análise

Atendendo ao significado atribuído ao conceito de prática pedagógica familiar no contexto do modelo teórico que construímos, pretendemos caracterizar a modalidade de código educacional da família, recorrendo aos seguintes parâmetros de análise:

- (1) Os conhecimentos/actividades e normas de conduta social que estão presentes no dia-a-dia da família.
- (2) As razões apontadas pelos pais como princípios subjacentes aos conhecimentos/actividades e às normas de conduta que valorizam.
- (3) As regras discursivas que definem a forma como os pais transmitem os conhecimentos e explicam as tarefas aos filhos.
- (4) As regras hierárquicas que definem a modalidade de controlo social que os pais utilizam nas relações de comunicação com os filhos.

Com a identificação dos conhecimentos/actividades e das normas de conduta social presentes no dia-a-dia da família (parâmetro 1) foi nosso objectivo definir o universo discursivo da família. Relacionado com esta definição, e com o objectivo de integrar este estudo na análise da relação família-escola, usámos ainda o conceito de classificação como instrumento de caracterização do grau de isolamento das fronteiras existentes entre os discursos da família e da escola (particularmente entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial).

Através da natureza das razões apontadas como princípios subjacentes aos conhecimentos/actividades e às normas de conduta que os pais valorizam (parâmetro 2) foi nosso objectivo inferir o grau de universalidade dos significados contidos nos discursos instrucional e regulador da família e, desta forma, caracterizar a sua orientação de codificação para os significados.

Com a identificação das regras discursivas e das regras hierárquicas que regulam o processo de transmissão-aquisição nos contextos instrucional e regulador da família (parâmetros 3 e 4) foi nosso objectivo inferir a forma de realização contextual dos significados e, desta forma, caracterizar a teoria de instrução e a modalidade de controlo social legitimados pelos pais. Nesta análise, usámos os conceitos de classificação e de enquadramento

como instrumentos de caracterização das relações de poder e de controlo que regulam a forma de aprendizagem dos filhos (teoria de instrução) e a forma de comunicação das relações sociais pais-filhos (modalidade de controlo).

A percepção que os pais têm relativamente à cultura transmitida pela escola e as suas expectativas quanto ao papel desempenhado pela escola na socialização dos filhos traduzem aspectos que considerámos também cruciais neste estudo. A posição da família quanto à compreensão dos meios através dos quais a escola transmite a sua cultura (saberes e valores) e quanto à sua aceitação da função desempenhada pela escola na sociedade⁴ constituem dados que nos ajudaram a complementar a análise obtida através dos parâmetros anteriormente referidos e, conseqüentemente, a compreender melhor as relações de continuidade/descontinuidade entre a família e a escola. Considerando que a teoria de instrução valorizada na família traduz um determinado conceito de educação que pode estar ou não em concordância com a forma como a cultura da escola é transmitida, a relação família-escola foi também analisada em função dos conceitos de classificação e de enquadramento (externos) que, neste caso, são usados para caracterizar as relações entre as práticas pedagógicas familiar e escolar. Por outro lado, a percepção que os pais têm da função da escola na sociedade reflecte, de certo modo, as suas expectativas quanto à função desempenhada pela cultura da escola na determinação do papel social dos filhos como futuros membros activos da sociedade. E através da identificação das suas expectativas é possível considerar a valorização atribuída à escola como forma de acesso aos recursos económicos e discursivos, isto é, analisar a posição da família face às relações entre a educação e a produção. Neste caso, os conceitos de classificação e de enquadramento (externos) foram usados para caracterizar essas relações tal como são percepcionadas pela família⁵.

Nesta análise considerámos ainda a identificação de uma outra componente do código educacional - o *espaço pedagógico* - o qual, constituindo um indicador directo do contexto pedagógico

familiar, pode também ser considerado como um indicador indirecto da prática pedagógica. Assim, os elementos relacionados com as características do espaço pedagógico na família, e que obtivemos através da aplicação de um questionário aos alunos⁶, foram usados, neste estudo, como parâmetros adicionais à caracterização do código pedagógico da família.

2.3 Desenvolvimento dos instrumentos conceptuais

De forma a integrar os parâmetros de análise dentro de um quadro conceptual que permitisse desenvolver uma pesquisa empírica pormenorizada sobre o contexto pedagógico familiar, desenvolvemos um instrumento que contém as principais proposições, questões e objectivos que considerámos relevantes para a orientação dessa pesquisa. Se bem que nem todas as componentes referidas no instrumento fossem objecto de análise no estudo que realizámos, entendemos ser indispensável a sua referência não só porque, desta forma, é possível dar uma visão mais globalizante da conceptualização do instrumento, como também porque pensamos que ele poderá constituir uma base de trabalho para futuros estudos.

O texto seguinte corresponde ao instrumento desenvolvido e que serviu de orientação à construção do guião de entrevista (ver parágrafo 3.2.2) usado no presente estudo.

Ao longo da sua vida familiar as crianças vão aprendendo muitas coisas com os pais, adquirindo, através do processo de socialização primária, aptidões específicas e normas de conduta social que irão determinar, quer a sua orientação de codificação para os significados, quer o seu papel social nas relações de comunicação (complementos do código educacional que se tornam essenciais para a sua aprendizagem futura).

PROPOSIÇÃO 1 - A natureza do texto produzido pelos pais (quando explicam as razões e procedimentos que orientam

os discursos e práticas familiares) representa a componente do contexto familiar que se refere à orientação de codificação da família para os significados subjacentes à sua estrutura cognitiva e social.

Questão 1.1 - Qual a orientação de codificação da família para os significados? (Esta questão tem uma função integradora no conjunto da entrevista, estando subjacente às diferentes questões colocadas no decorrer da entrevista).

Objectivos:

- (a) Analisar a natureza particularista/universalista do texto produzido pelos pais quando explicam razões e procedimentos à entrevistadora.
- (b) Analisar a relação entre o texto produzido pelos pais no contexto da entrevista e o texto produzido pelos pais na sua relação pedagógica com os filhos.

Questão 1.2 - Qual a modalidade de código de transmissão educacional que caracteriza a prática pedagógica familiar? (Esta questão tem ainda um carácter globalizante, sendo desdobrada de acordo com as proposições e questões que a seguir se mencionam).

Objectivos:

- (a) Analisar as relações de poder e de controlo entre os pais e filhos no contexto instrucional da prática pedagógica familiar.
- (b) Analisar as relações de poder e de controlo entre os pais e filhos no contexto regulador da prática pedagógica familiar.

PROPOSIÇÃO 2 - Os assuntos de que os pais falam e as tarefas que eles realizam em casa representam uma prática instrucional implícita, tácita, através da qual os filhos aprendem a valorizar os conteúdos da família (o seu discurso e prática locais) e que, para muitas crianças,

está em oposição com o discurso e prática oficiais da escola.

Questão 2.1 - Que assuntos e tarefas são valorizados no contexto familiar, isto é, que conteúdos fazem parte do universo discursivo da família? (Prática instrucional indirecta).

Objectivos:

- (a) Analisar se os assuntos que constituem habitualmente temas de conversa em família e se as tarefas realizadas pelos pais em seus tempos livres (particularmente em casa) correspondem a conteúdos fundamentalmente relacionados com um discurso manual ou com um discurso não manual.
- (b) Analisar se os conteúdos (assuntos e tarefas) que integram o discurso não manual da família estão relacionados com os conteúdos (assuntos e tarefas) legitimados no contexto escolar (particularmente no contexto de ciências).

PROPOSIÇÃO 3: As relações sociais que se estabelecem no seio da família (particularmente entre a mãe e o pai e entre os pais e os filhos) representam uma prática reguladora implícita, tácita, através da qual os filhos se apercebem das relações sociais (de sexo, de idade e de estatuto parental) que são valorizadas na família e que, para muitas crianças, está em oposição com o discurso e prática oficiais da escola.

Questão 3.1 - Que normas de conduta social são valorizadas no contexto familiar, isto é, que princípios sociais fazem parte do universo discursivo da família? (Prática reguladora indirecta).

Objectivos:

- (a) Analisar se os princípios sociais que regulam as relações de comunicação na família correspondem a princí-

plos relacionados fundamentalmente com a natureza hierárquica das relações sociais ou com a natureza inter-pessoal dessas relações.

- (b) Analisar se os princípios sociais que integram o discurso regulador específico da família estão relacionados com os princípios legitimados pelo discurso regulador da escola (particularmente no contexto de comunicação da aula de ciências).

PROPOSIÇÃO 4 - A forma como os pais ensinam aos filhos as tarefas que devem realizar (quer se trate de tarefas manuais - como por exemplo, fazer a cama, lavar a loiça, fazer arranjos eléctricos, trabalhos de carpintaria ou de tarefas não manuais - como por exemplo, fazer os trabalhos da escola, estudar) representam uma prática instrucional directa através da qual os filhos adquirem determinadas aptidões específicas que lhes permitem responder a formas particulares de aprendizagem.

Questão 4.1 - Qual a teoria de instrução valorizada no contexto familiar, isto é, qual o controlo que os filhos têm sobre a selecção, sequência, ritmagem e critérios dos conteúdos (de natureza manual ou não manual) que aprendem com os pais? (Prática instrucional directa)

Objectivos:

- (a) Analisar que coisas os filhos podem dizer/fazer em casa (selecção), em que momentos podem dizer/fazer as diferentes coisas (sequência), que tempo têm para aprender a dizer/fazer as coisas (ritmagem) e que texto devem produzir como correcto quando dizem/fazem as diferentes coisas (critérios de avaliação).
- (b) Analisar se o texto produzido pelos pais no contexto instrucional torna explícitas ou, pelo contrário, deixa implícitas as regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios) que regulam o processo de aprendizagem dos filhos (dizendo aos filhos o que podem dizer/fazer, em que momentos podem dizer/fazer, que

tempo têm para dizer/fazer e como devem dizer/fazer, ou deixando que os filhos descubram, por si sós, essas regras).

PROPOSIÇÃO 5 - A forma como os pais ensinam aos filhos as normas de conduta social que eles devem manifestar nas suas relações com os outros representa uma prática reguladora directa, através da qual os filhos adquirem determinados papéis sociais que lhes permitem responder a formas particulares de comunicação.

Questão 5.1 - Qual a forma de comunicação valorizada no contexto familiar, isto é, qual o controlo que os filhos têm sobre as normas de conduta social que aprendem com os pais? (Prática reguladora directa).

Objectivos:

- (a) Analisar a modalidade de controlo social usada pelos pais na transmissão das normas de conduta.
- (b) Analisar se o texto produzido pelos pais no contexto regulador torna explícitas ou, pelo contrário, deixa implícitas as regras hierárquicas que regulam as relações de comunicação entre pais e filhos (dizendo aos filhos quais as normas de conduta que eles devem manifestar ou deixando que os filhos descubram essas normas de conduta).

Tendo um papel de relevo como veículo dos princípios que regulam as relações pedagógicas no contexto familiar, a teoria de instrução (referida na questão 4.1) é ainda especificada através do desenvolvimento de proposições e questões directamente relacionadas com cada uma das regras discursivas que regulam a prática instrucional da família (selecção, sequência, ritmagem e critérios de avaliação).

A. Selecção

PROPOSIÇÃO 1 (COMPONENTE INSTRUCIONAL): Em casa pode-se apenas

dizer/fazer determinadas coisas ou pode-se dizer/fazer qualquer coisa que se queira.

Questões:

- 1.1 - O que se diz/faz em casa é determinado ou é livre? Que coisas são ditas/feitas e que coisas não são ditas/feitas em casa?
- 1.2 - Os filhos dizem/fazem apenas as coisas que os pais estabelecem ou os filhos dizem/fazem tudo aquilo que querem? Que coisas dizem/fazem e que coisas não dizem/fazem?

PROPOSIÇÃO 2 (COMPONENTE REGULADORA): Para controlar as coisas que os filhos podem dizer/fazer em casa, os pais usam modalidades de controlo social que podem ser baseadas na sua autoridade ou nos atributos pessoais dos filhos.

Questões:

- 2.1 - Quando os filhos dizem/fazem qualquer coisa que não estava estabelecido pelos pais, o que fazem os pais para que os filhos aprendam que só podem dizer/fazer as coisas que estavam estabelecidas? Dizem aos filhos que apenas podem dizer/fazer o que estava estabelecido (dizendo-lhes quais as coisas que podem dizer/fazer) ou deixam que os filhos aprendam sozinhos quais são essas coisas (à medida que vêem quais as coisas que os pais habitualmente os deixam dizer/fazer)?

Que coisas dizem os pais que podem ser ditas/feitas pelos filhos e que coisas deixam que sejam os filhos a seleccionar por eles?

- 2.2 - De que forma os pais dizem aos filhos que eles têm de dizer/fazer apenas as coisas que estavam estabelecidas? Explicando as razões porque devem ou não devem fazer determinadas coisas ou simplesmente dizendo que não podem dizer/fazer essas coisas?

B. Sequência

PROPOSIÇÃO 1. (COMPONENTE INSTRUCIONAL): Em casa, pode haver uma ordem determinada ou uma ordem livre de se fazer/dizer cada uma das diferentes coisas.

Questões:

- 1.1 - Existe em casa uma ordem determinada ou uma ordem livre para se fazer/dizer cada uma das diferentes coisas? Que coisas são feitas/ditas segundo uma ordem determinada e que coisas são feitas/ditas segundo uma ordem livre?
- 1.2 - Os filhos fazem/dizem as coisas segundo a ordem que os pais estabelecem ou os filhos fazem/dizem as coisas segundo a ordem que eles querem? Que coisas fazem/dizem segundo a ordem estabelecida pelos pais e que coisas fazem/dizem segundo a ordem que querem?

PROPOSIÇÃO 2 (COMPONENTE REGULADORA): Para controlar os momentos em que os filhos podem dizer/fazer as coisas em casa, os pais usam modalidades de conduta social que podem ser baseadas na sua autoridade ou nos atributos pessoais dos filhos.

Questões:

- 2.1 - Quando os filhos não fazem/dizem as coisas segundo a ordem que os pais estabelecem, o que fazem os pais para que os filhos aprendam que têm de fazer/dizer as coisas segundo aquela ordem? Dizem aos filhos que têm de fazer/dizer as coisas segundo a ordem que estava estabelecida (dizendo-lhes em que momentos têm de fazer/dizer as diferentes coisas) ou deixam que os filhos aprendam sozinhos qual é essa ordem (à medida que vêem como os pais organizam o seu tempo de aprendizagem)? Para que coisas os pais indicam em que momentos os filhos têm de as fazer/dizer e para que coisas os pais deixam que sejam os filhos a organizá-las sozinhos?
- 2.2 - De que forma os pais dizem aos filhos que eles têm de

dizer/fazer as coisas apenas nos momentos que estavam estabelecidos?

Explicando as razões por que devem dizer/fazer as coisas em determinados momentos ou dizendo-lhes simplesmente que não podem dizer/fazer as coisas naquele momento?

C. Ritmagem

PROPOSIÇÃO 1 (COMPONENTE INSTRUCIONAL): Em casa, pode existir um período de tempo determinado ou um período de tempo livre para se fazer cada uma das diferentes coisas.

Questões:

1.1 - Existe em casa um período de tempo determinado ou um período de tempo livre para se fazer cada uma das diferentes coisas?

Para que coisas há um período de tempo determinado e para que coisas há um período de tempo livre?

1.2 - Os filhos fazem as coisas durante o período de tempo que os pais estabelecem como suficiente ou os filhos fazem as coisas durante o período de tempo que eles acham necessário?

Que coisas fazem durante o período de tempo estabelecido pelos pais e que coisas fazem durante o período de tempo que querem?

PROPOSIÇÃO 2 (COMPONENTE REGULADORA): Para controlar o tempo que deram aos filhos para fazer determinadas coisas, os pais usam modalidades de controlo social que podem ser baseadas na sua autoridade ou nos atributos pessoais dos filhos.

Questões:

2.1 - Quando os filhos não fazem as coisas durante o período de tempo que os pais estabelecem como suficiente, o que fazem os pais para que os filhos aprendam que têm de fazer as coisas durante esse período de tempo?

Dizem aos filhos que têm de fazer as coisas durante o

período de tempo que estava estabelecido (dizendo-lhes qual é o tempo de que dispõem) ou deixam que os filhos aprendam sozinhos qual é esse período de tempo (à medida que vêem qual o tempo que os pais habitualmente lhes dão para fazer as mesmas coisas)?

Para que coisas os pais indicam o período de tempo de que dispõem e para que coisas os pais deixam que sejam os filhos a determinar esse tempo sozinhos?

- 2.2 - De que forma os pais dizem aos filhos que eles têm de fazer as coisas apenas dentro do período de tempo que lhes deram?

Explicando as razões porque devem fazer as coisas dentro desse tempo ou dizendo-lhes simplesmente que têm de fazer as coisas dentro do tempo que lhes mandaram?

D. Critérios de Avaliação

PROPOSIÇÃO 1 (COMPONENTE INSTRUCCIONAL): Em casa, pode haver uma maneira determinada ou uma maneira livre para se fazer/dizer cada uma das diferentes coisas.

Questões:

- 1.1 - Existe em casa uma maneira fixa ou diferentes maneiras para se fazer/dizer cada uma das diferentes coisas?

Que coisas são feitas/ditas de uma maneira determinada e que coisas são feitas/ditas de maneira livre?

- 1.2 - Os filhos fazem/dizem as coisas de maneira que os pais estabelecem como correctas, ou os filhos fazem/dizem as coisas da maneira que eles acham correctas?

Que coisas são feitas/ditas da maneira estabelecida pelos pais e que coisas são feitas/ditas da maneira como querem?

PROPOSIÇÃO 2 (COMPONENTE REGULADORA): Para controlar a maneira como os filhos devem dizer/fazer as coisas, os pais usam modalidades de controlo social que podem ser baseadas na sua autoridade ou nos atributos pessoais dos filhos.

Questões:

- 2.1 - Quando os filhos não fazem/dizem as coisas da maneira que os pais estabelecem como correctas, o que fazem os pais para que os filhos aprendam que têm de fazer/dizer as coisas daquela maneira?

Dizem aos filhos que têm de fazer/dizer as coisas da maneira que estava estabelecida (ensinando-lhes como se faz/diz) ou deixam que os filhos aprendam sozinhos qual é essa maneira (à medida que vêem como os pais habitualmente fazem/dizem as mesmas coisas e à medida que verificam o que está errado no que fazem/dizem)?

Em que coisas os pais dizem como se faz/diz e em que coisas deixam que sejam os filhos a dizer/fazer à sua maneira?

- 2.2 - De que forma os pais dizem aos filhos qual a maneira que eles acham correcta de dizer/fazer as coisas?

Explicando as razões por que devem dizer/fazer as coisas dessa maneira ou dizendo-lhes simplesmente que têm de dizer/fazer as coisas da maneira que eles acham correcta?

3. METODOLOGIA

3.1 O recurso à entrevista - algumas considerações metodológicas

A análise que desenvolvemos baseia-se em informações obtidas a partir da aplicação de uma entrevista semi-estruturada, relativamente informal. Trata-se de uma análise fundamentalmente descritiva mas que, tendo sido concebida em função de parâmetros referenciados a um modelo teórico, contém um certo potencial explicativo das relações estudadas.

O foco conceptual do estudo levantou-nos, no entanto, algumas questões quanto à natureza metodológica da análise. Uma primeira questão diz respeito à necessidade de conciliar os da-

dos de uma análise baseada em parâmetros previamente estabelecidos dentro de um quadro teórico, com os dados informais de uma análise cuja metodologia assenta em estudos de caso. Uma segunda questão refere-se às limitações criadas pela aplicação de uma entrevista informal num estudo em que o carácter de informalidade constitui um dos factores condicionantes da interacção estabelecida entre os participantes da entrevista. O recurso a uma entrevista semi-estruturada, construída em torno de algumas questões-chave mas elaboradas de forma a suscitar respostas abertas e a permitir o levantamento de outras questões complementares, específicas de cada caso particular, surgiu-nos como uma metodologia com a dinâmica necessária à resolução da primeira questão. As questões-chave a incluir na entrevista facilitavam uma análise comparativa dentro do quadro conceptual previamente estabelecido; ao mesmo tempo, a flexibilidade na forma, sequência e extensão daquelas questões, permitindo obter um conjunto diversificado de informações, podiam contribuir para uma análise mais rica e mais dinâmica das relações em estudo - mais rica, porque poderia conduzir à introdução de novos parâmetros de análise e, mais dinâmica, porque ofereceria a possibilidade de reformular e ampliar o quadro conceptual de que partimos. Através deste modelo de entrevista tentámos não só reduzir o carácter de maior formalidade inerente às entrevistas estruturadas e questionários fechados, como estabelecer um ambiente de diálogo mais aberto entre entrevistador-entrevistado, tendente a minimizar a influência dos preconceitos presentes na interacção e a aumentar o grau de validade entre o que é dito e o que na realidade acontece. Além disso, a situação criada pelo face-a-face facilita, como refere Wolcott (1988)⁷, a obtenção de informação a partir de pessoas que, se mostrando relutantes perante uma entrevista estruturada, revelam o desejo de falar casualmente com um ouvinte neutro, mas interessado. Wolcott define a entrevista informal como aquela que não faz uso de uma sequência fixa e pré-determinada de questões e afirma que, movendo-se da conversa casual para o questionamento directo, este modelo de entrevista prova usualmente ser mais importante num estudo alargado, do que uma entrevista estruturada.

Mas apesar das vantagens da aplicação de uma entrevista semi-estruturada, de carácter informal e de este modelo traduzir uma abordagem tendente a solucionar uma das questões que colocámos quanto à natureza metodológica da análise, o seu recurso levantava reservas relacionadas com alguns dos pressupostos teóricos em que toda a análise assentava (a segunda questão metodológica anteriormente referida). De facto, se um ambiente de maior informalidade na interacção entrevistador-entrevistado pode suscitar respostas com um maior grau de confiança quanto aos parâmetros de análise pretendidos, por outro lado, essa informalidade pode pôr em causa uma dimensão fundamental no âmbito deste estudo, dimensão que, em si mesma, constituiu um dos objectos da análise da interacção - a realização contextual da orientação de codificação dos entrevistados. Neste sentido, estamos conscientes de que a diferenciação na realização contextual, decorrente do papel social assumido pelo entrevistado na interacção, poderia ser pouco evidente numa situação de entrevista cuja informalidade (reforçada pelo facto de ser realizada em casa dos próprios entrevistados) começaria por esbater as fronteiras entre os intervenientes, reduzindo, conseqüentemente, os constrangimentos associados à diferenciação de papel nas relações sociais. Por outras palavras, poder-se-á esperar que, nestas condições, a relação entre grupo social e orientação de codificação venha a manifestar-se como uma dimensão pouco relevante em que, independentemente da sua orientação de codificação para os significados, qualquer grupo social tenderá a usar uma forma de comunicação relativamente semelhante e mais próxima de uma realização centrada em significados particularistas, partilhados pelos sujeitos em interacção. Ora, um dos indicadores necessários à análise da relação entre o grupo social e a sua orientação de codificação, diz respeito à forma como os sujeitos se posicionam no contexto formal da entrevista, isto é, à forma como eles realizam os significados num contexto que, sendo em princípio formal, apela para significados universalistas, independentes do contexto. É nesta perspectiva que vários estudos⁸, no âmbito da teoria de Bernstein, têm revelado diferenças de

classe social e, se algumas críticas a Bernstein se dirigem no sentido de pôr em causa a teoria dos códigos⁹, elas carecem de fundamento precisamente pela dificuldade que têm revelado em distinguir o nível de realização contextual (nível interaccional) do nível da estruturação dos significados.

No âmbito de estudos baseados na teoria de Bernstein, a situação particular de entrevista foi objecto de algumas considerações que contribuíram para repensar a nossa posição inicial, quanto às limitações colocadas sobre a validade da avaliação de elementos relacionados com a orientação de codificação dos entrevistados. Por exemplo, Cook-Gumperz (1973)¹⁰, num estudo em que relaciona a orientação de codificação das mães com a sua classe social, expressa a opinião de que uma situação de entrevista se reveste de uma qualidade mista e ambígua, caracterizando-se por uma interacção de conversação informal em que, no entanto, os participantes são pessoas previamente desconhecidas. Como os intervenientes não se conhecem e, por isso, as suas expectativas quanto às experiências ou papéis de cada um não podem ser tomados como garantidos, excepto ao nível cultural mais comum, Cook-Gumperz afirma que, nesta situação, se poderia esperar como forma apropriada de comunicação alguma variante de um código elaborado; mas, por outro lado, como também refere, a informalidade da situação de entrevista levaria a esperar que os entrevistados usassem alguma variante de código restrito. A sua sugestão de resolução deste conflito na avaliação da entrevista foi apresentada no sentido de considerar que o papel de um entrevistado envolve uma explicação de actos e de intenções que representa uma experiência de conversação invulgar para um falante cuja comunicação tende a ser regulada por um código restrito. Cook-Gumperz refere ainda que os falantes da classe trabalhadora definem a situação de entrevista de uma forma mais formal do que os falantes da classe média e ela própria teve em consideração no seu estudo que as mães da classe trabalhadora, relativamente às mães da classe média, poderiam ter visto as entrevistadoras como convidando-as a uma "resposta linguística mais cuidadosa e formal", enquanto as mães da classe média po-

diam ter identificado as entrevistadoras (mulheres) com maior informalidade de abordagem¹¹. A sua posição no estudo que desenvolveu foi a de que, se há uma relação entre código e classe social, a classe trabalhadora mover-se-ia do padrão usual de um código restrito para aspectos formais de um código elaborado, enquanto a classe média se moveria dos aspectos formais do código elaborado para uma variante menos formal. Neste sentido, considerou a possibilidade de existir um certo efeito de "repressão em direcção à média", esperando no entanto diferenças no uso proporcional dos indicadores socio-linguísticos relativamente aos quais todas as mães se moveriam¹².

As reservas que colocámos quanto à avaliação da entrevista (no que diz respeito à orientação de codificação), se bem que repensadas em função daquelas considerações, não são completamente solucionadas numa análise que pretendemos qualitativa e em que, por isso, a proporcionalidade no uso de marcadores socio-linguísticos não foi usada como factor de comparação entre os textos produzidos pelos diferentes entrevistados. Contudo, fomos sensíveis à idêia apresentada por Cook-Gumperz de que a explicação de actos e de intenções, presente numa entrevista, implica uma experiência de comunicação essencialmente regulada por um código elaborado. Além disso, o interesse fundamental do estudo residia nas características que definem a prática pedagógica familiar, o que significa que a orientação de codificação dos pais foi essencialmente dimensionada em função da sua realização na interacção pedagógica pais-filhos (quer ao nível do contexto instrucional, quer ao nível do contexto regulador). Assim, o aspecto crítico da análise desenvolvida não é tanto o papel social assumido pelos pais na sua relação com o entrevistador (e, portanto, não é tanto a forma de comunicação criada pelos diferentes papéis sociais dos participantes da entrevista que está em foco), mas a forma como os pais se relacionam com os filhos no processo de transmissão-aquisição dos conhecimentos e das normas de conduta social que legitimam e que, naturalmente, reflectem o código culturalmente adquirido pela família. São as relações sociais de comunicação entre pais-filhos, presentes em dois con-

textos cruciais de transmissão-aquisição (contextos instrucional e regulador), que servem de parâmetros para a caracterização do código da família.

Se bem que não tivéssemos ignorado na análise, alguns indicadores da realização contextual da orientação de codificação dos pais, como reflexo do seu papel social na interacção com a entrevistadora, essa realização assume uma dimensão menos relevante no conjunto do estudo. Além disso, e devido à natureza qualitativa do estudo, a análise daquela realização diz respeito à globalidade da produção textual (em termos semânticos e não linguísticos), usando-se como seus indicadores o carácter universalista ou particularista dos significados que regulam o texto produzido pelos pais na comunicação dos seus actos e intenções. Considerou-se como dimensão diferenciadora do texto produzido pelos pais, o recurso a um estilo narrativo ou a um estilo analítico na comunicação, manifestando-se o primeiro, através da tendência para relatar os acontecimentos em termos do imediato e local e, o segundo, através da tendência para explicar os acontecimentos em termos de relações que ultrapassam o imediato e local.

É dentro do enquadramento teórico e empírico em que integramos o presente estudo que a aplicação de uma entrevista informal nos levantou algumas reservas, particularmente quanto à avaliação dos elementos relacionados com a orientação de codificação dos pais. Mas tendo em consideração as vantagens da aplicação de uma entrevista informal num estudo de natureza qualitativa e tendo, ao mesmo tempo, consciência das suas limitações no âmbito particular do nosso estudo, pensamos que o recurso à entrevista semi-estruturada constitui a abordagem com as características metodológicas mais ajustadas aos objectivos pretendidos.

A ausência de um quadro analítico anterior de referência, com os parâmetros que definimos, aplicados ao estudo da prática pedagógica familiar, e as dificuldades inerentes à utilização desses parâmetros, num contexto tão complexo e diversificado como é a família, constituíram também limitações que tentámos,

no entanto, ultrapassar através de uma conceptualização e análise bastante delicadas.

3.2 Estruturação da entrevista

3.2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

As linhas orientadoras necessárias à construção de um guião de entrevista, foram estabelecidas a partir do instrumento conceptual, que previamente desenvolvemos (apresentado no parágrafo 2.3) e que contém, de uma forma esquemática, as principais proposições, questões e finalidades relacionadas com os parâmetros definidos em função do modelo teórico de que partimos.

Um dos problemas relacionados com a situação particular do contexto familiar diz respeito à natureza específica do discurso pedagógico local que, reflectindo a diversidade cultural das famílias, pode constituir uma primeira componente diferenciadora da prática pedagógica familiar. Como os conteúdos que fazem parte do discurso instrucional da escola estão ausentes no universo cultural de algumas famílias (isto é, o discurso pedagógico oficial não está embebido no discurso pedagógico local), estes conteúdos não podem, por si sós, servir de referência à análise da prática pedagógica familiar. Tornou-se então necessário recorrer a conteúdos relacionados com o conhecimento comum que, fazendo parte do quotidiano de todas as famílias, estão presentes em qualquer prática pedagógica local. Assim, partimos do pressuposto de que, independentemente da natureza específica dos conteúdos (assuntos e tarefas) valorizados pela família, a forma como eles são transmitidos aos filhos traduz uma teoria de instrução que reflecte a percepção dos pais quanto ao processo de desenvolvimento cognitivo, psico-motor e socio-afectivo dos filhos. Por outras palavras, a forma como as crianças adquirem em casa determinadas aptidões específicas é regulada por um conjunto de regras discursivas (de selecção, sequência, ritmagem e critérios) cuja diferenciação traduz a forma como elas são socializadas nos significados que incorporam o

discurso instrucional específico da família (quer este discurso reproduza ou exclua os conteúdos legitimados pelo discurso pedagógico oficial).

Duas questões se levantaram a partir deste primeiro pressuposto, questões que se relacionam com a necessidade de (a) proceder à análise do discurso instrucional específico da família, de forma a inserir a análise da prática instrucional da família no âmbito daquele discurso e a relacionar o discurso instrucional local com o discurso instrucional oficial e (b) proceder à análise da prática instrucional da família, de forma a caracterizar, por um lado, a teoria de instrução através da qual os conteúdos do seu discurso instrucional específico são transmitidos e a relacionar, por outro lado, a teoria de instrução subjacente à prática pedagógica local com a teoria de instrução que caracteriza a prática pedagógica oficial. Com as questões 2.1 e 4.1 do instrumento conceptual e os objectivos que elas contemplam (ver parágrafo 2.3), pretendemos explicitar as componentes de análise do contexto instrucional.

No que concerne ao contexto regulador, a situação, se bem que paralela à verificada no contexto instrucional, afigura-se menos diversificada e, por isso, menos complexa. Enquanto os conteúdos que definem o discurso instrucional da escola podem estar ausentes no contexto familiar, representando um factor primário de diferenciação entre a prática pedagógica local e a prática pedagógica oficial, os princípios de ordem social que definem o discurso regulador estão igualmente presentes nos contextos familiar e escolar. Não queremos com isto dizer que a oposição entre as práticas pedagógicas da família e da escola não possam ser também um reflexo de uma diferenciação ao nível do discurso regulador e que os valores incorporados no discurso regulador específico da família não traduzam também a sua diversidade cultural e social¹³; queremos apenas salientar o facto de que os princípios dominantes da sociedade, que constituem o discurso regulador geral, veiculam regras de ordem, relação e identidade que são igualmente incorporadas no discurso regulador de diferentes famílias e no discurso regulador de qualquer contexto

escolar. Por isso, partimos do pressuposto de que a diversidade no contexto regulador da família é uma diversidade que se materializa fundamentalmente ao nível da prática. Contudo, não deixámos de considerar, como componente da análise, o discurso regulador específico da família uma vez que, através dele, é possível identificar os princípios que, expressando as normas de conduta social valorizadas pela família, regulam as relações sociais do contexto familiar. Como os princípios contidos no discurso regulador podem ser referenciados a relações sociais entre diferentes categorias de sujeitos (por exemplo, relações de sexo, de idade e relações parentais), a diversidade do discurso regulador da família é tomada em função dos valores que regem este tipo de relações, particularmente as relações de estatuto entre pais e filhos¹⁴. A forma como estas relações são realizadas ao nível da prática reguladora específica da família é, por seu lado, analisada em função das regras hierárquicas, cuja diferenciação traduz a forma como os pais controlam as relações de autoridade, decorrentes do seu estatuto, e que se manifestam através de uma dada modalidade de controlo social. As questões que se colocam relativamente ao contexto regulador são então paralelas às evidenciadas para o contexto instrucional: (a) analisar o discurso regulador específico da família de forma a articular a prática reguladora da família com os princípios valorizados por esse discurso e a relacionar o discurso regulador local com o discurso regulador oficial e (b) analisar a prática reguladora específica da família de forma a caracterizar, por um lado, a modalidade de controlo social através da qual os princípios contidos no seu discurso regulador são transmitidos e a relacionar, por outro lado, a modalidade de controlo social que caracteriza a prática pedagógica local com a modalidade de controlo social que caracteriza a prática pedagógica oficial. Com as questões 3.1 e 5.1 do instrumento conceptual e os objectivos que elas contemplam (ver parágrafo 2.3.) explicitamos as componentes de análise do contexto regulador.

Dada a importância atribuída neste estudo à teoria de ins-

trução que caracteriza a prática instrucional da família, incluímos ainda no instrumento conceptual questões especificamente relacionadas com cada uma das regras discursivas (selecção, sequência, ritmagem e critérios). E como a prática instrucional está incorporada na prática reguladora, as proposições e questões mencionadas para cada uma daquelas regras expressam, no instrumento conceptual (parágrafo 2.3), não só as componentes instrucionais como as componentes reguladoras que lhes estão associadas. Além disso, pretendemos, através deste estudo, caracterizar a prática pedagógica familiar, enquanto modalidade de código de transmissão educacional. E, nesse sentido, demos também especial relevo à análise da orientação de codificação da família para os significados. A questão 1.1. do instrumento (parágrafo 2.3.) refere-se a esta componente e está associada a uma outra questão (questão 1.2.) que, embora directamente relacionada com a forma de realização dos significados da família no contexto pedagógico, nos remete de uma forma indirecta para a sua orientação de codificação.

Se bem que, no instrumento que desenvolvemos, a prática instrucional seja especificada nas suas diferentes regras discursivas, o guião que construímos para conduzir a entrevista inclui, relativamente a esta dimensão da prática pedagógica familiar, questões dirigidas apenas para a selecção e para os critérios de avaliação. As razões que nos levaram a reduzir o âmbito da análise da prática instrucional são razões exclusivamente de natureza metodológica das quais salientamos as que se afiguraram mais decisivas:

- (a) O tempo de entrevista tornar-se-ia demasiado extenso, podendo introduzir, como factores alheios à análise, o cansaço e desinteresse dos entrevistados.
- (b) Uma grande diversidade de componentes de análise poderia levar-nos a correr o risco de sacrificar a qualidade a favor da quantidade de informação.

Ao decidirmos optar pela selecção e critérios de avaliação

como indicadores da prática instrucional tivemos em consideração o facto de:

- (a) Os critérios de avaliação serem, de entre as diferentes regras discursivas, aquela que tem uma função mais determinante na reprodução do discurso pedagógico, pois é principalmente através dos critérios de avaliação que o transmissor assegura a legitimidade dos significados contidos naquele discurso.
- (b) A selecção nos permitir estabelecer uma das relações mais importantes entre as práticas instrucionais da família e da escola, já que é ao nível da selecção que se legitima uma das regras fundamentais de exclusão do discurso pedagógico, a exclusão do conhecimento comum na transmissão do conhecimento académico.

3.2.2 GUIÃO DA ENTREVISTA

No guião, separámos, para efeitos práticos da condução da entrevista, a dimensão da prática pedagógica familiar que designámos por *prática pedagógica indirecta*, da dimensão que designámos por *prática pedagógica directa*. A primeira diz respeito à prática implícita, tácita, através da qual os filhos têm acesso ao universo discursivo dos pais e a segunda refere-se à prática explícita através da qual os filhos aprendem directamente com os pais qual o seu papel social no contexto de aprendizagem de aptidões específicas e no contexto de aprendizagem de normas de conduta social. Em termos da nossa análise, enquanto a dimensão referida como prática pedagógica indirecta serviu simultaneamente como um indicador indirecto das práticas instrucional e reguladora familiares e como um indicador directo dos conteúdos e valores que fazem parte dos discursos instrucional e regulador da família, a dimensão referida como prática pedagógica directa serviu como um indicador directo das práticas instrucional e reguladora da família (ver figura 6.1).

Uma das preocupações que tivemos na construção do guião foi a de elaborarmos um conjunto de questões-chave simples, que permitissem uma certa continuidade no diálogo e que incluíssem, não só situações comuns do dia-a-dia das famílias, passíveis de serem confrontadas (como é o caso das tarefas caseiras e dos programas de televisão, em particular a telenovela, usualmente vista por pessoas de vários níveis socio-culturais), como situações relacionadas com as actividades académicas dos filhos (de entre os quais, as actividades escolares mereceram uma atenção especial). A ordem das questões não obedece necessariamente à ordem das questões enunciadas no instrumento teórico pois que na condução da entrevista tornava-se mais importante manter um diálogo aberto, flexível, em que as perguntas surgissem de forma articulada. As componentes teóricas estabelecidas no instrumento prévio aparecem assim relativamente dispersas ao longo das diferentes partes do guião o que, tendo dificultado a sua análise posterior, conferiu no entanto uma maior naturalidade à conversa entre os participantes da entrevista.

A entrevista, tal como foi realizada, obedeceu ao guião, cujo texto a seguir se transcreve.

A. Prática Pedagógica Indirecta

A primeira parte da entrevista centra-se nos assuntos e actividades valorizados pela família e inicia-se com uma questão geral que se aproxima da seguinte: "De que é que costumam falar mais em casa?".

Segue-se um conjunto de quatro questões, que incidem particularmente em temas relacionados com o *trabalho profissional* e com as *actividades dos tempos livres dos pais* e em temas relacionados com a *escola dos filhos*, e cuja ordem de apresentação depende da natureza da resposta: (1) com quem costumam falar; (2) por que razão costumam falar mais com essa(s) pessoa(s); (3) sobre que aspecto(s) incide a conversa e (4) por que razão incide sobre esse(s) aspecto(s).

Se na resposta à questão introdutória, os pais disserem que costumam falar sobre o seu trabalho e sobre a escola do(a) filho(a), a entrevista prossegue, incidindo primeiro no trabalho dos pais e a seguir na escola do(a) filho(a). Para cada um destes aspectos colocam-se então as quatro questões anteriormente referidas. Tomando como exemplo o trabalho profissional dos pais, as questões poderão ter a seguinte ordem e forma: "Quando fala sobre o seu trabalho, de que é que fala?"; "Porquê?"; "Com quem costuma falar?"; "Porquê?".

Sempre que os pais não referirem aqueles dois aspectos como resposta à questão introdutória, a entrevista prossegue com afirmações como as seguintes: "Portanto não fala em casa do seu trabalho!" e/ou "Então não costuma falar sobre o que se passa na escola do(a) ..." (mencionar o nome do(a) filho(a)). Se através das afirmações que introduzem aqueles dois temas se verificar que eles não estão efectivamente presentes como assuntos de conversa em família, indagam-se as razões; se, pelo contrário, eles constituem assunto de conversa, continua-se a entrevista fazendo, para cada um deles, as quatro perguntas anteriormente referidas.

Como se pretende também obter dados sobre temas de conversa relacionados com as actividades de tempos livres dos pais, a entrevista prossegue com uma afirmação que introduz este tema e que é concretizada, mencionando as actividades que os pais indicam no questionário geral aos pais. Assim, e desde que indicados nesse questionário, a entrevista centra-se (a) nos programas de televisão indicados; (b) nos livros/revistas/jornais que costumam ler e (c) nas actividades de lazer fora de casa (por exemplo, cinema, futebol, passeios, festas) referidas. Neste caso particular, a entrevista inclui ainda outras questões prévias, através das quais se pretende saber (1) quais as preferências dos pais relativamente aos programas de televisão, às leituras e às actividades de lazer fora de casa que mencionaram; (2) quais as razões dessas preferências e (3) se os programas de televisão, leitura ou actividades de lazer fora de casa constituem temas de conversa em casa.

Se relativamente aos programas de televisão, os pais tiverem mencionado em (1) a telenovela, as questões (2) e (3) incidem sobre esse programa; no caso de não terem indicado em (1) a telenovela, coloca-se a seguinte afirmação: "Então não gosta de ver a telenovela!". Se a resposta for negativa, continua-se a entrevista com as questões atrás referidas; se a resposta for afirmativa, pergunta-se "Por que é que não gosta de ver a telenovela?" e a entrevista continua, centrando-se nos programas indicados no questionário.

A título de exemplo, o pai/a mãe entrevistado(a) tinha mencionado no questionário que costuma ver na televisão o concurso "1-2-3" e filmes. Então a entrevista processa-se da seguinte forma:

O(a) senhor(a) disse no questionário que costuma ver na televisão o concurso "1-2-3" e filmes. "Portanto não gosta de ver a telenovela!"

(a) Se perante a afirmação colocada, o pai/a mãe disser que gosta de ver a telenovela, a entrevista continua da seguinte forma:

- (1) "E por que é que gosta de ver a telenovela?"
- (2) "Costuma falar sobre a telenovela?"
- (3) "Porquê?" (se a resposta em (2) for negativa) ou "Com quem costuma falar?" "Porquê?" (se a resposta em (2) for afirmativa)
- (4) "E quando fala da telenovela de que é que fala?"
"Porquê?"

(b) Se, pelo contrário, perante a afirmação colocada o pai/a mãe confirmar que não gosta de vêr este programa, a entrevista toma a seguinte forma:

- (1) "Por que razão não gosta de ver a telenovela?"
- (2) "E quais dos programas que indicou gosta mais de ver?"
"Porquê" ?

- (3) "Costuma falar sobre esses programas da televisão?"
- (4) "Porquê?" (se a resposta em (3) for negativa) ou "Com quem costuma falar?" "Porquê?" (se a resposta a (3) fôr afirmativa)
- (5) "E quando fala dos programas de televisão de que é que fala?" "Porquê?"

A entrevista prossegue com perguntas do mesmo género para as leituras e para as actividades fora de casa referidas pelos pais no questionário. Se os pais entrevistados não tiverem indicado leituras ou qualquer actividade fora de casa, pergunta-se primeiro "porquê" e seguidamente colocam-se as quatro questões inicialmente referidas e que surgem após a seguinte pergunta: "Então de que é que costuma conversar?"

B. Prática Pedagógica Directa

A segunda parte da entrevista centra-se no controlo da comunicação pais-filhos e no controlo das actividades realizadas pelos filhos.

Relativamente à comunicação pais-filhos, as questões que se colocam visam saber:

- (1) Se os filhos costumam fazer muitas perguntas aos pais.
- (2) Que género de perguntas fazem os filhos ou, no caso de não fazerem perguntas (ou de fazerem muito poucas), por que razão isso acontece.
- (3) Como reagem os pais perante as perguntas que os filhos lhes fazem e quais são as razões da sua reacção.

Como exemplo da exploração deste conjunto de questões, a entrevista a dirigir a uma mãe (cujo filho - o João - é o socializado em evidência) terá aproximadamente a seguinte forma:

- (1) Os nossos filhos fazem-nos, por vezes, perguntas. "O João costuma fazer-lhe muitas perguntas?"
- (2) "Que perguntas é que ele lhe costuma fazer?" (se a

resposta da mãe em (1) for afirmativa) ou "Porquê?" (se a resposta da mãe em (1) for negativa).

(3) "Quando o João lhe faz perguntas, o que faz?"

(4) "Porquê?" (se na resposta da mãe em (3) se verificar que ela não responde ao filho ignorando, por exemplo, a pergunta ou evitando/adiando a resposta) ou "O que lhe diz?/Como lhe diz?" (se na resposta da mãe em (3) se verificar que ela responde habitualmente ao filho)

Relativamente às actividades realizadas pelos filhos, as questões da entrevista incidem nos exemplos mencionados por eles no questionário geral aos alunos (e que incluem tarefas escolares, tarefas de ajuda em casa e no trabalho profissional dos pais e actividades extra-escolares) e, através dessas questões, pretende-se saber:

(1) Como é que os filhos aprendem a fazer a actividade mencionada; no caso das tarefas escolares, esta questão é posta em termos gerais, isto é, como é que os filhos aprendem a estudar e a fazer os trabalhos escolares e, no caso das restantes actividades, a mesma questão dirige-se para os exemplos concretos indicados pelos filhos no questionário (em qualquer dos casos, a questão é desdobrada no sentido de obter informação pormenorizada quanto à forma de aprendizagem livre ou orientada dos filhos).

(2) Quem é que decide aquilo que os filhos habitualmente fazem (os próprios filhos ou os pais).

(3) Que razões levam os filhos ou os pais a tomar essa decisão.

(4) Qual é o comportamento dos filhos quanto ao cumprimento da actividade (decidida pelos pais ou pelos filhos) e quais são as razões desse comportamento.

(5) Qual é a posição dos pais perante esse comportamento e porque razão têm essa posição.

- (6) Como é a actuação dos pais para que os filhos cumpram a tarefa que foi decidida por eles ou pelos filhos (esta questão é ainda desdobrada no sentido de obter o máximo de informação quanto à forma como os pais se dirigem aos filhos, como lhes dão a conhecer a sua posição, quais as razões que lhes dão e como as apresentam).
- (7) Qual é a opinião dos pais quanto à maneira como os filhos executam a tarefa (decidida por eles ou pelos filhos) e por que razão têm essa opinião.
- (8) Qual é a posição dos pais quando os filhos executam mal a tarefa (decidida por eles ou pelos filhos) e por que razão têm essa posição.
- (9) Como é a actuação dos pais de forma a que os filhos aprendam a executar a tarefa decidida por eles ou pelos filhos (esta questão é também desdobrada, no sentido de obter o máximo de informação sobre a forma como os pais se dirigem aos filhos, como lhes dão a conhecer a sua opinião, quais as razões que lhes dão e como as apresentam).

Sempre que no questionário, os filhos não tenham mencionado exemplos dentro de cada um dos tipos de actividades referidas, pergunta-se por que razão eles não realizam essa(s) actividade(s). Na condução desta parte da entrevista começa-se por citar uma das tarefas indicadas pelo(a) filho(a) relativamente à sua ajuda aos pais nas actividades caseiras e, para essa tarefa, colocam-se as questões de (1) a (9). A seguir, citam-se as outras tarefas caseiras indicadas pelo(a) filho(a) e, em relação a elas, começa-se por colocar as questões (1) e (2). No caso de se verificar que uma das tarefas foi seleccionada pelos pais e que as outras foram seleccionadas pelo(a) filho(a), a entrevista prossegue com as restantes questões; se se verificar que são sempre os pais que mandam fazer esse tipo de tarefas ou se se verificar que é sempre o(a) filho(a) que se lembra de as fazer

pergunta-se, no primeiro caso, se não há nenhuma tarefa de casa que o(a) filho(a) se lembre de fazer sozinho(a) e, no segundo caso, se não há nenhuma tarefa de casa que os pais lhe mandem fazer. Se, em qualquer dos casos, a resposta for negativa, pergunta-se quais são as tarefas e relativamente a estas colocam-se as questões de (3) a (9); se a resposta for afirmativa, pergunta-se porquê.

Um modelo semelhante ao referido para as tarefas caseiras é usado seguidamente para os trabalhos escolares/estudo das disciplinas indicadas pelo(a) filho(a) no questionário. Se o(a) filho tiver mencionado a disciplina de Ciências, a entrevista começa por centrar-se nesta disciplina; se ela não tiver sido indicada pelo(a) filho(a), começa-se por perguntar por que razão o(a) filho não a indicou. Se os pais afirmarem que o(a) filho estuda/faz trabalhos dessa disciplina, a entrevista prossegue de acordo com o modelo; se os pais confirmarem que o(a) filho(a) não estuda/não faz os trabalhos dessa disciplina, perguntam-se as razões e, através destas, tenta-se saber qual a importância dada pelos pais à disciplina de Ciências (por exemplo, se a resposta dada pelos pais for o facto de não haver trabalhos para fazer, pergunta-se se acham bem que não haja trabalhos e porquê; se a resposta dada pelos pais for o facto de eles não insistirem com o(a) filho(a) em relação às Ciências, pergunta-se a razão). Em qualquer dos casos, e sempre que efectivamente as Ciências não sejam uma disciplina que o filho(a) estude/faça trabalhos, a entrevista incidirá sobre uma outra disciplina indicada no questionário (das que têm normalmente maior estatuto na escola) e processa-se de acordo com o modelo estabelecido. No que se refere aos trabalhos escolares a entrevista incide ainda sobre as disciplinas que têm usualmente menor estatuto na escola; isto é, Educação Visual, Educação Física, Educação Musical e Trabalhos Manuais. Para o conjunto destas disciplinas segue-se um procedimento semelhante ao indicado para a disciplina de Ciências, na situação anteriormente considerada.

Seguidamente a entrevista centra-se numa das actividades extra-escolares mencionadas pelo(a) filho(a) (ginástica,

natação, futebol, etc.) e segue um modelo próximo do indicado para as tarefas caseiras, com excepção da questão (1) e com a substituição da questão (9), por uma outra em que se pretende saber o que é que os pais fazem (e não como ensinam) quando consideram que o(a) filho(a) executa mal a actividade extra-escolar. A entrevista incide depois nos livros que o(a) filho(a) lê nos seus tempos livres. Neste caso especial pretende-se saber: (1) quem escolhe os livros que o (a) filho(a) lê; (2) Que razões levam o(a) filho(a) a escolher os livros que lê (quando é o (a) filho (a) a escolher) ou que livros costumam os pais indicar (quando são os pais a escolher); (3) qual a razão da selecção feita pelos pais; (4) qual a posição dos pais quando o(a) filho(a) lê outros livros; (5) Qual a razão da posição dos pais (quando não se importam que o(a) filho(a) leia outros livros) ou o que fazem os pais (no caso de se importarem) (aqui segue-se o processo indicado na questão (6) do modelo).

Finalmente a entrevista centra-se nas tarefas de ajuda do(a) filho(a) no trabalho profissional dos pais, seguindo-se para o conjunto destas tarefas o modelo geral.

Para concretizar a forma de exploração das questões relacionadas com as actividades realizadas pelos filhos, tomemos como exemplo a entrevista a dirigir à mãe do João, o qual tinha mencionado, no questionário geral aos alunos, que "costuma fazer a cama" e "pôr a mesa" (como tarefas caseiras), "estudar/fazer trabalhos de Ciências e de Matemática" (como tarefas escolares), "fazer ginástica" e "ler banda desenhada" (como ocupação dos tempos livres) e que não costuma ajudar a mãe no seu trabalho profissional. Nesta situação, a entrevista será conduzida aproximadamente da seguinte forma:

"O João disse que costuma fazer a cama"

- (1) Como é que o João aprendeu a fazer a cama? - o prosseguimento da entrevista vai depender do tipo de aprendizagem do filho e que em termos gerais se pode aproximar das seguintes formas:

- (a) O filho aprendeu sozinho. Neste caso reforça-se a situação, dizendo "Ah, sim? Aprendeu sozinho?," de forma a provocar uma resposta mais completa sobre a forma como o filho aprendeu; se não houver reacção da parte da mãe, põe-se a questão "Como é que ele aprendeu?"
- (b) A mãe ensinou-lhe a fazer a cama. Neste caso também se reforça a situação, dizendo "Ah, sim? Ensinou-lhe?"; no caso de não haver qualquer avanço na resposta da mãe, pergunta-se "Como é que lhe ensinou?".
- (2) "É a senhora ou o seu marido que costumam dizer ao João para fazer a cama, ou é ele que se lembra de a fazer?"
- (3) "Por que é que acha que o João deve fazer a cama?" (se foi a mãe a decidir) ou "Por que é que o João acha que deve fazer a cama?" (se foi o filho a decidir).
- (4) "E quando manda o João fazer a cama, ele faz?". "Porquê?" (se foi a mãe a decidir) ou "O João acha que deve fazer a cama?". "E ele faz sempre?" (se foi o filho a decidir).
- (5) "E se o João não fizer a cama, importa-se?" "Porquê?"
- (6) "Então se ele não fizer a cama o que é que faz?" (se a mãe se importar) ou "Então como não se importa, não faz nada!" (se a mãe não se importar). Neste último caso pergunta-se "Porquê?" (se a resposta for afirmativa) ou "O que faz?" (se a resposta for negativa).

O prosseguimento da entrevista vai depender do tipo de resposta da mãe à questão "O que faz?" e que, em termos gerais, se pode aproximar das duas formas seguintes:

- (a) Na resposta da mãe está ausente qualquer tipo de diálogo com o filho, isto é, ela por exemplo castiga, bate ou zanga-se. Nesta situação coloca-se a seguinte afirmação "Portanto bate-lhe (ou castiga-o ou zanga-se) mas não lhe explica porquê!" "Por que é que não lhe explica?"

(se a resposta for afirmativa) ou "Como lhe diz?" (se a resposta for negativa)

(b) Na resposta da mãe está presente qualquer forma de diálogo com o filho, isto é, ela pergunta-lhe, por exemplo, por que é que ele não fez a cama. Nesta situação coloca-se a seguinte questão "Como lhe pergunta?/Como lhe diz?". Ainda assim, se nesta resposta não houver referência às vantagens/inconvenientes do comportamento do filho, continua-se a entrevista, afirmando-se "Portanto não costuma dizer-lhe por que razão ele tem de fazer a cama!". "Porquê?" (se a resposta for afirmativa). "Que razões lhe dá?" (se a resposta for negativa).

(7) "E quando o João faz a cama, ela costuma ficar bem feita?" "Porquê" "Por que é que diz que ela fica bem feita?" (em caso afirmativo) ou "Por que é que diz que ela fica mal feita?" (em caso negativo).

(8) "E se o João deixar a cama mal feita, importa-se?" "Porquê?"

(9) "Então se a cama fica mal feita, o que faz?/O que lhe diz?" (se a mãe se importar) ou "Então como não se importa, não faz nada/não lhe diz nada!" (se a mãe não se importar).

Neste último caso pergunta-se ainda "Porquê?" (se a resposta for afirmativa) ou "O que faz/O que lhe diz?" (se a resposta for negativa).

- Também aqui, como em (6), o prosseguimento da entrevista vai depender do tipo de resposta da mãe à questão "O que faz":

(a) Se a actuação da mãe for do tipo "bater", "zangar-se" ou "castigar", coloca-se a afirmação "Portanto bate-lhe (ou castiga-o, ou zanga-se com ele) mas não lhe diz o que está mal!" "Por que é que não lhe diz nada?" (se a resposta for afirmativa) ou "O que é que lhe diz?" (se a

resposta for negativa).

- (b) Se a actuação da mãe envolver qualquer forma de diálogo com o filho, isto é a mãe, por exemplo, explica-lhe porque é que a cama está mal feita, diz-lhe o que está mal, diz-lhe como deve proceder para que a cama fique bem feita, colocam-se as seguintes questões: "Como lhe explica?" "Como ensina o João a fazer bem a cama?" "Como lhe diz?". Se nestas respostas não houver referência às vantagens/inconvenientes quanto à forma de fazer a cama afirma-se "Portanto, quando explica ao João como deve fazer a cama, não lhe diz por que razão ele deve fazer dessa maneira!" "Porquê?" (se a resposta for afirmativa) ou "Que razões lhe dá?" (se a resposta for negativa)

"Além da cama, o João também disse que costuma pôr a mesa".

- (1) "Como é que o João aprendeu a pôr a mesa?" (segue-se um processo semelhante à tarefa anterior).
- (2) "É também a senhora que lhe diz para ele pôr a mesa ou é ele que se lembra de pôr a mesa?" (no caso de ter sido a mãe a decidir que o filho tem de fazer a cama) ou "Também é o João que se lembra de pôr a mesa ou é a senhora que lhe diz para pôr?" (no caso de ter sido o filho a decidir fazer a cama).

- Se se verificar que uma das tarefas foi seleccionada pela mãe e que a outra foi seleccionada pelo filho, a entrevista continua com as questões (3) a (9); se, pelo contrário, se verificar que nas duas tarefas caseiras é sempre a mãe que manda fazer ou é sempre o filho que resolve fazer, a entrevista continua, começando-se por perguntar "Então não há nenhuma tarefa de casa que o João sozinho se lembre de fazer!" (se for sempre a mãe a decidir) ou "Então não há nenhuma tarefa de casa que a senhora diga ao João para fazer!" (se for sempre o filho a decidir). "Porquê?" (se a resposta for afirmativa num caso ou noutro) ou "Que tarefas?" (se a resposta for negativa num caso ou noutro). Nesta última situação, a entrevista prossegue com as

questões (1) a (9), com excepção da (2).

"Temos estado a falar sobre as tarefas da casa..."

"Agora sobre as tarefas escolares... O João disse que costuma estudar e fazer os trabalhos da escola".

(1) "Como é que o João aprendeu a estudar/a fazer os trabalhos da escola?"

(segue-se um processo idêntico ao referido em (1) para a tarefa "fazer a cama").

"No questionário o João disse por exemplo que costuma estudar e fazer os trabalhos de Ciências".

(2) "É a senhora que costuma dizer ao João para ele estudar ou fazer os trabalhos de Ciências ou é ele que se lembra de estudar e de fazer os trabalhos?"

(seguem-se as questões (3) a (9), de acordo com o modelo indicado para a tarefa "fazer a cama")

"O João também disse que costuma estudar e fazer os trabalhos de Matemática".

(segue-se um processo idêntico ao referido para a tarefa "pôr a mesa", com excepção da questão (1)).

"Quando indicou as disciplinas que estuda e os trabalhos escolares que faz, o João não falou de Educação Visual, de Trabalhos Manuais, de Educação Física nem de Educação Musical... Porquê?"

"E a senhora acha bem que o João não tenha trabalhos nestas disciplinas para fazer ou que não tenha nada para estudar?"

"Porquê?" (se a resposta da mãe confirmar que o filho não estuda e não faz trabalhos destas disciplinas porque, por exemplo, não existem efectivamente trabalhos para fazer em casa) ou "E por que é que a senhora não lhe diz para estudar ou fazer os trabalhos destas disciplinas?" (se na resposta da mãe se verificar que a razão está no facto de ela não insistir com o filho relativamente a estas disciplinas).

(Se a mãe referir que o filho se esqueceu de mencioná-las no

questionário porque, na verdade, ele também se dedica a elas, a entrevista segue de acordo com as questões (2) a (9) do modelo).

"Agora passando àquilo que o João faz nos seus tempos livres..." "Ele disse que pratica natação".

(relativamente a esta actividade, colocam-se as questões (2) a (9) mas em que as questões (7) a (9) são formuladas da seguinte forma:

(7) "E acha que o João nada bem?"

(8) "Porquê?" (se a resposta for afirmativa) ou "E importa-se que ele nade mal?" (se a resposta for negativa).

(9) "Porquê?" (se a mãe não se importar) ou "Então o que faz?" "Porquê?" (se a mãe se importar).

"O João também disse que pratica ginástica"

(segue-se aqui um processo semelhante ao referido para a segunda tarefa caseira, mas reformulado nas questões (7) a (9) como no caso da "natação").

"Outra das coisas que o João costuma fazer nos seus tempos livres é ler"

(1) "É a senhora que lhe indica os livros ou é o João que escolhe?"

(2) "Porquê?" (se for o filho a escolher) ou "Que livros lhe diz para ler?" "Porquê?" (se for a mãe a escolher).

(3) "Mas não se importa que o João leia outros livros!"

(4) "Porquê?" (se a mãe não se importar) ou "E se o João ler esses livros, o que é que faz?" (se a mãe se importar)

(Nota: aqui segue-se o modelo indicado em (6) do modelo geral).

Passando agora à última questão ... "O João disse que não costuma ajudar a mãe na sua profissão". "Porquê?".

- Se a mãe não confirmar a indicação do filho, colocam-se as questões (1) a (9) do modelo geral para a globalidade das tarefas indicadas pela mãe.

3.3 Realização da entrevista

As entrevistas foram antecedidas de uma série de contactos tendentes a esclarecer os seus objectivos e a garantir as condições necessárias à sua realização:

- (a) Começámos por falar com os alunos na escola, pedindo-lhes que informassem os pais de que pretendíamos contactar com eles para combinar uma entrevista em suas casas; este contacto, ainda indirecto, deu-nos uma primeira garantia do interesse dos pais na colaboração que lhes era pedida.
- (b) Telefonámos a cada uma das famílias para acertar o local, dia e hora mais convenientes para uma primeira conversa sobre os objectivos do estudo e da entrevista; no caso das famílias que não tinham telefone, a combinação foi feita através dos filhos.
- (c) Contactámos as diferentes famílias em suas casas e durante esta primeira visita, que foi breve e em que fomos recebidas pelo pai ou pela mãe, referimo-nos novamente às características globais da investigação que estávamos a realizar, ao interesse e importância da colaboração da família neste tipo de estudos e às condições em que a entrevista seria realizada, mas tivemos o cuidado de omitir os critérios que presidiram à selecção dos entrevistados; quando nos fizeram alguma pergunta sobre este último aspecto, limitámo-nos a informar que o interesse e colaboração já manifestados pelos pais em questionários e entrevistas anteriores foram as razões principais da sua selecção. Nesta visita explicámos ainda que as entrevistas seriam identificadas, no estudo,

através de um código, de forma a manter sigilo quanto à sua origem e quanto às opiniões expressas por cada um dos entrevistados. Marcámos também o dia e a hora da realização da entrevista, de acordo com as disponibilidades dos pais e do tempo previsto de duração da própria entrevista.

Com o objectivo de impedir a influência e troca de opiniões entre os membros da mesma família, as entrevistas foram feitas ao pai e à mãe separadamente, mas no mesmo dia e sem intervalo entre elas; em qualquer das entrevistas os filhos não estiveram presentes. De acordo com as disponibilidades e interesses dos pais, as entrevistas foram realizadas ou durante a semana (no intervalo do almoço ou após o jantar) ou nos dias livres (fim de semana ou dia de folga). Em quatro famílias, os pais foram os primeiros entrevistados e apenas numa família (Z34) foi a mãe a primeira entrevistada. Todas as entrevistas foram por nós realizadas, tendo sido gravadas em registo audio e posteriormente transcritas¹⁵.

De forma a contemplar alguns aspectos incluídos no guião, utilizámos, durante a entrevista, os questionários gerais aplicados aos pais e aos filhos no início da investigação¹⁶. A presença e uso simultâneo do guião e dos questionários tiveram os seus "custos" na aplicação da entrevista - um "custo" que podemos considerar negativo na medida em que dificultou, em parte, a nossa intervenção como entrevistadora, mas um "custo" que pode ser entendido como positivo pelo facto de ter permitido uma intervenção mais flexível e dinâmica e simultaneamente mais formal. O problema da (in)formalidade na situação da entrevista, que anteriormente referimos, surge novamente como questão a ser considerada. Esta outra particularidade da entrevista (que se refere aos materiais utilizados no contexto da entrevista e não à dimensão conceptual dos parâmetros da entrevista) constituiu mais um elemento a favor da ideia de que a entrevista realizada, por mais flexível, dinâmica e informal que se tenha revelado, criou uma interacção com uma grande carga de formalidade - o estatuto da entrevistadora, o seu recurso a diferentes ins-

trumentos e ainda a presença do gravador são elementos que pouco têm a ver com situações usuais de uma conversa informal.

A duração das entrevistas, que inicialmente prevíamos não ultrapassar 45 minutos, foi variável de acordo com a intervenção dos entrevistados e consequente adaptação e extensão das questões colocadas. É interessante assinalar, como ponto de referência das análises, que as entrevistas dadas pelo pai e pela mãe do grupo social mais elevado (X84) foram as mais longas (ultrapassando, cada uma delas, uma hora), seguidas das entrevistas do pai e da mãe de um aluno de raça branca, pertencente ao grupo social mais baixo (Z36) que demoraram aproximadamente 50 minutos cada. As restantes entrevistas tiveram uma duração aproximada de meia hora. É natural que, no caso da família X79, (de raça branca e pertencente ao grupo social mais baixo) a duração fosse também condicionada pela hora tardia (10 horas da noite) em que as entrevistas foram realizadas, podendo ser um reflexo do cansaço manifestado pelos pais; no caso de X75 e de Z34 (famílias de raça negra) as entrevistas foram realizadas respectivamente num domingo de manhã e num sábado à tarde, sem condicionamento de horas. Embora, como causa primeira da diferenciação no tempo da entrevista, possamos apontar a forma de comunicação das diferentes famílias¹⁷, parece-nos importante referir que a actuação da entrevistadora, condicionada pela interacção particular de cada entrevista, poderá ser também referida como uma possível causa daquela diferenciação. Não negando esta possibilidade, achamos no entanto que este último factor terá sido pouco relevante. Se as intervenções paralelas dos pais que tenderam a falar mais suscitaram, por vezes, questões complementares, alargando o tempo de entrevista, também aos pais que tenderam a falar menos, foram colocadas questões suplementares que, exigindo mais respostas, contribuíram, igualmente, para dilatar o tempo de entrevista. De qualquer modo consideramos que a forma de intervenção da entrevistadora não pode ser menosprezada na análise das entrevistas, principalmente quando a diferenciação reflecte a natureza das questões adicionais colocadas.

Apesar de condicionadas pelo tipo de intervenção dos entre-

vistados, não podemos ignorar a subjectividade inerente a essas questões e que decorre da importância relativa que se atribuiu às diferentes intervenções e da forma como estas foram exploradas. Assim, temos consciência que (a) nalgumas situações, nos tornámos demasiado repetitivas, principalmente quando sentimos necessidade de provocar uma maior explicitação ou de obter mais informações da parte dos pais; (b) noutras situações limitámos o fluxo de ideias que, embora parecessem desajustadas aos objectivos da entrevista, a poderiam ter enriquecido e (c) noutras situações, pelo contrário, nos deixámos conduzir pelas intervenções paralelas dos pais e que pouco acrescentavam aos dados pretendidos.

A subjectividade na análise dos dados de uma entrevista começa com a forma como ela é estruturada, mas se a entrevista é flexível, semi-estruturada, essa subjectividade não pode deixar de estar também presente no decurso da sua aplicação. É uma situação de facto de que qualquer avaliação é intrinsecamente subjectiva e que a avaliação está invisível ou visivelmente presente em todos os passos de uma investigação. A consciência dos limites e dos condicionalismos do estudo ajudou-nos a ser cautelosas na análise posteriormente desenvolvida.

3.4 Estudos Piloto

O estudo qualitativo sobre o contexto pedagógico familiar foi antecedido de dois estudos piloto baseados em seis entrevistas realizadas com pais/mães da amostra piloto usada na investigação. O primeiro estudo piloto serviu fundamentalmente para testar o modelo do guião da entrevista que havíamos elaborado numa fase de estruturação conceptual ainda exploratória. Este estudo centrou-se em quatro entrevistas aplicadas a duas mães do grupo social mais baixo (uma de raça negra e outra de raça branca) e a uma mãe e a um pai do grupo social mais elevado. O segundo estudo piloto, em que já usámos o modelo do guião da entrevista aplicado às famílias em estudo, teve como principais

finalidades testar a reacção dos entrevistados às alterações introduzidas no guião inicial e permitir a familiarização da entrevistadora com a aplicação do novo modelo. Para este estudo, em que recorreremos a famílias diferentes das utilizadas no estudo piloto anterior, realizámos apenas duas entrevistas - a uma mãe pertencente ao grupo social mais baixo e a um pai do grupo social mais elevado, ambos de raça branca.

Para a realização das entrevistas piloto seguimos um procedimento semelhante ao anteriormente indicado no parágrafo 3.3. O facto da amostra piloto incluir famílias cujos filhos não frequentavam a escola envolvida na investigação, levou-nos a estabelecer o primeiro contacto com os pais, através da directora de turma, a quem pedimos que os auscultasse quanto à sua disponibilidade e receptividade à situação de entrevista (apenas uma mãe e um pai - ambos do grupo social mais baixo - de entre os previamente seleccionados, se recusaram a participar). Além disso, a ausência de informações que estavam disponíveis, no caso da amostra experimental, através dos questionários gerais aplicados aos pais e aos filhos, levou-nos a anteceder a realização das entrevistas piloto de um questionário que continha apenas as questões necessárias à condução da entrevista, de acordo com os elementos incluídos no guião

A análise das entrevistas, realizadas no âmbito dos estudos piloto, permitiram-nos no seu conjunto:

- (a) Reformular as questões-chave do guião, no sentido de uma maior clareza e simplicidade, de forma a não levantarem dificuldades de interpretação por parte de famílias culturalmente diferenciadas.
- (b) Eliminar algumas questões que se revelaram pouco esclarecedoras quanto aos objectivos pretendidos.
- (c) Definir como questões complementares, a introduzir no guião, aquelas que surgiram de uma forma espontânea em todas as entrevistas como consequência de dúvidas ou de ideias colocadas pelos entrevistados.

- (d) Incluir, como exemplos a utilizar na entrevista, situações concretas do dia-a-dia que se revelaram mais comuns entre as diferentes famílias.
- (e) Ter uma ideia do tempo de duração da entrevista necessário a manter num diálogo aberto e agradável (e não forçado) entre entrevistadora-entrevistados.
- (f) Adquirir uma certa sensibilidade relativamente a determinadas intervenções paralelas dos entrevistados (e ao seu "discurso" global), que poderiam ser incluídos como novos indicadores dos parâmetros em estudo.
- (g) Ter uma ideia dos aspectos formais da condução da entrevista que necessitavam ser melhorados, no sentido de haver uma atitude de imparcialidade nas opiniões emitidas pela entrevistadora e de haver um equilíbrio entre a liberdade de intervenção dos entrevistados e a necessidade de manter o fio condutor da entrevista.
- (h) Ter uma maior consciência das limitações decorrentes da interacção entrevistadora-entrevistados.

As modificações introduzidas no guião da entrevista, como resultado do primeiro estudo piloto, traduzem alterações principalmente ao nível da forma como as questões estão formuladas, da sua maior capacidade de suscitar, da parte dos entrevistados, informações mais completas, pormenorizadas e baseadas em situações comuns e ainda da sua maior flexibilidade de aplicação. O quadro teórico em que baseámos o guião manteve-se inalterado nos seus fundamentos essenciais sobre a prática pedagógica mas foi ampliado no sentido de integrar aspectos relacionados com o discurso pedagógico da família, os quais se revelaram evidentes nas entrevistas realizadas no primeiro estudo piloto. A realização das entrevistas em casa dos entrevistados constituiu outra dimensão importante dos estudos piloto, permitindo-nos alertar para determinados aspectos que, relacionados com o dia-a-dia da família, poderiam ser aproveitados como elementos adicionais aos

dados fornecidos pela entrevista. Por exemplo, as características da casa e do próprio bairro onde estava inserida, a organização dos espaços da casa, o local e forma como nos receberam, as pessoas que viviam na casa, as tarefas que as diferentes pessoas da casa realizavam constituíram aspectos relativamente aos quais passámos a ser mais sensíveis no estudo.

A forma como procedemos à selecção dos pais/mães usados nestes estudos traduz também, de certo modo, uma outra dimensão da pilotagem. Neste caso, estamos a referir à pilotagem da entrevista, não como uma forma de testar a capacidade do guião e da entrevistadora em função das exigências referidas pelo quadro teórico da entrevista, mas como uma forma de testar a articulação dos dados fornecidos pela entrevista com os dados obtidos através de outros instrumentos sobre o contexto familiar e com os dados relativos ao aproveitamento escolar dos filhos. Assim, na selecção dos pais/mães do primeiro estudo piloto usámos, como critérios, dentro de cada grupo considerado (grupo social e raça), os dados que dispunhamos quanto à sua orientação de codificação e quanto às suas relações de comunicação com os filhos. No grupo social mais elevado, a orientação de codificação dos 9 pais que formavam a amostra piloto não constituía um factor discriminativo (todos revelaram uma orientação de codificação para significados universalistas) e, por isso, a selecção baseou-se no diferente padrão de relações com os filhos - no caso da mãe seleccionada, o filho revelava, dentro do seu grupo social, as relações de enquadramento mais forte (analisado em relação à mãe) e no caso do pai seleccionado, a filha revelava, pelo contrário, as relações de enquadramento mais fraco (em relação ao pai) dentro do seu grupo social; o rapaz era um aluno médio e a rapariga era uma boa aluna. No grupo social mais baixo, a orientação de codificação constituía já um factor discriminativo, servindo de critério de selecção conjuntamente com o padrão de relações pais-filhos - a mãe de raça negra tinha revelado uma orientação de codificação para significados particularistas mas a filha (aluna razoável) era, dentro do seu grupo social e raça, aquela que apresentava relações de enquadramento

mais fraco (neste caso, com a mãe); a mãe de raça branca tinha revelado uma orientação de codificação para significados universalistas e a filha (aluna fraca) era uma das que apresentava, dentro do seu grupo, relações de enquadramento relativamente forte (neste grupo social, a situação de relações de enquadramento mais forte entre pais-filhos não foi utilizada, por recusa de um pai em participar no estudo).

A análise das quatro primeiras entrevistas sugeriram, de facto, algumas pistas quanto à relação entre os dados obtidos nos vários instrumentos sobre o contexto familiar. As relações de comunicação entre pais-filhos, obtidas através da pilotagem do questionário tornaram-se também evidentes na exploração das questões do guião da entrevista relacionadas com o contexto regulador. Contudo, o mesmo não se verificou quanto à articulação dos dados da entrevista com os dados obtidos no questionário sobre a orientação de codificação dos pais. Se bem que para o pai e mãe da classe média esta articulação pudesse ser feita, para as mães da classe trabalhadora ela não foi evidente¹⁸.

No segundo estudo, o objectivo da pilotagem era mais limitado, tendo-nos preocupado sobretudo, como anteriormente referimos, com a forma de exploração do guião final da entrevista. A selecção com base naqueles critérios não era tão importante e, além disso, os pais de que dispunhamos não se revelavam significativamente diferenciados quanto àqueles dois aspectos. Quer a mãe do grupo social mais baixo, quer o pai do grupo social mais elevado, utilizados neste segundo estudo, não diferiam quanto à sua orientação de codificação e os respectivos filhos também não diferiam quanto ao padrão das relações de comunicação com os pais (ambos revelaram relações de enquadramento relativamente forte).

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. Ver, no capítulo cinco, o estudo relacionado com a orientação de codificação dos pais.

2. Ver, no capítulo quatro, o estudo relacionado com as relações de comunicação pais-filhos.
3. Ver Domingos et al 1986, p. 267 e p. 296. Ver também Bernstein 1981, 1985 e 1990.
4. Numa fase inicial do desenvolvimento da teoria, Bernstein 1966 conceptualiza as relações família-escola em função da posição da família relativamente à cultura da escola considerando a existência de diferentes graus de envolvimento relacionados com a compreensão dos meios e a aceitação dos fins das ordens expressiva e instrumental da escola (ordens que posteriormente são referidas na teoria como correspondendo às componentes instrucional e reguladora do discurso pedagógico da escola). Ver Domingos et al 1986, capítulo 5 e Bernstein 1977, capítulo 1.
5. De acordo com Bernstein, a educação e a produção são categorias (agências) fortemente classificadas (Ce^+), embora possam existir entre elas (em função das necessidades do campo da produção) relações de enquadramento fraco (Ee^-), que traduzem a existência de fortes relações sistémicas (ver Domingos et al 1986, capítulo 8). Na presente análise, a natureza destas relações é considerada em função da forma como a família as percebe e não em função do princípio que as regula ao nível da sociedade.
6. Ver Questionário A1, Anexo I.
7. Wolcott 1988, p.196.
8. Ver, por exemplo, Adlam et al 1977 e Holland 1981.
9. Cooper 1976, analisa o texto produzido em aulas de ciências e de matemática, refutando a ideia de Bernstein de que a escola está instituída num código elaborado; o foco da sua análise foi a modalidade de código (isto é, a realização do código elaborado em determinados contextos interaccionais) e não o princípio subjacente a essa modalidade (isto é, o código geral tal como definido por Bernstein).

10. Cook Gumperz 1973, p. 148.

11. Este aspecto foi também evidente no nosso estudo, tendo-se verificado que as duas famílias de raça branca da classe trabalhadora tenderam a revelar uma maior formalidade durante a entrevista (mais marcada no caso dos pais do que no caso das mães); as duas famílias da classe trabalhadora, de raça negra usaram de maior informalidade assim como a família da classe média.

12. A investigação desenvolvida por Adlam et al 1977, com crianças de 7 anos, salientou a importância de analisar a consistência da realização socio-linguística em diferentes contextos evocadores como forma de relacionar as variantes de fala ou textos com o conceito geral de código.

13. O espaço pedagógico é também uma das componentes do discurso regulador que, nalgumas famílias, não tem os requisitos necessários às exigências do espaço pedagógico oficial (isolado de espaços barulhentos e especializado). Embora não sendo objecto de análise através da entrevista, as características do espaço pedagógico local, obtidas a partir de elementos contidos no Questionário A1 (ver Anexo I), serviram de dados complementares na caracterização do contexto pedagógico da família.

14. As relações de estatuto entre pais e filhos permitem estabelecer um paralelismo com as relações usualmente estudadas, no contexto da sala de aula, entre professor-alunos. Embora as relações associadas aos estatutos de sexo e de idade tivessem sido igualmente referenciadas no instrumento conceptual, elas não foram exploradas para caracterizar as relações pais-filhos. De entre as 5 famílias estudadas, duas tinham filhos únicos, impedindo uma análise comparativa das famílias em função das relações de sexo pai-filha/filho e mãe-filha/filho. De qualquer modo, foi possível considerar, neste estudo, o estatuto de sexo decorrente da relação pai-mãe e sempre que, na entrevista, este estatuto se revelou como princípio regulador da comunicação intra-familiar, ele foi usado na caracterização do contexto regulador.

15. NO ANEXO II APRESENTAM-SE AS TRANSCRIÇÕES DAS DOZ ENTREVISTAS REALIZADAS

lizadas com as famílias estudadas.

16. Ver Questionários F1 e A1, Anexo I.

17. Uma relação de maior duração de entrevista com os pais da classe média e de uma menor duração com os pais da classe trabalhadora foi também verificada nas entrevistas-piloto.

18. É importante ter presente que o questionário sobre a orientação de codificação dos pais se refere a um contexto muito específico da realização daquela orientação (através da definição de termos), o que só por si pode não revelar o código subjacente ao contexto instrucional da família. A entrevista, ao criar situações mais diversificadas, apela para realizações contextuais que poderão pôr em evidência o grau de consistência dos pais quanto à sua orientação de codificação para os significados.

SECÇÃO II

ESTUDO EXPERIMENTAL DE ALGUNS CONTEXTOS PEDAGÓGICOS FAMILIARES

1. OS CASOS ESTUDADOS - SELECÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

1.1 Critérios de Selecção

As cinco famílias, sobre as quais incidiu o estudo qualitativo da prática pedagógica familiar, foram seleccionadas a partir das 30 famílias que faziam parte da sub-amostra usada na investigação. Dada a importância particular atribuída nesta análise aos alunos dos grupos socio-económicos e culturais mais desfavorecidos, quatro dos casos estudados referem-se a famílias pertencentes a esses grupos - duas famílias de raça negra e duas famílias de raça branca de nível socio-económico baixo - e apenas um caso diz respeito a uma família pertencente ao grupo socio-económico mais elevado¹. Como um dos objectivos fundamentais da análise se centrou na relação entre as características da prática pedagógica familiar e o in(sucesso) académico dos alunos em Ciências da Natureza, estudámos, dentro de cada grupo seleccionado, uma família cujo(a) filho(a) tinha revelado um aproveitamento cognitivo, naquela disciplina, acima da média do seu grupo e uma família cujo(a) filho(a) tinha, pelo contrário, revelado um aproveitamento cognitivo abaixo dessa média; relativamente ao grupo socio-económico mais elevado considerámos suficiente estudar o caso de uma família cuja filha revelou um aproveitamento em ciências discrepante dentro do seu grupo, já que se trata de um grupo globalmente caracterizado por níveis mais elevados de sucesso escolar.

O maior conjunto de informações disponíveis sobre as famílias e os alunos que constituíam a sub-amostra levou-nos a tomá-la como a população experimental mais apropriada a uma selecção de casos cujo estudo pressupunha uma análise mais pormenorizada mas, ao mesmo tempo, integrada no contexto global da investigação. Mas ao recorrermos à sub-amostra tivemos de ponderar o facto de esta população não conter necessariamente as situações mais extremas de sucesso/insucesso evidenciadas no conjunto da amostra global. Se bem que esta limitação nos levantasse de início algumas reservas quanto à posterior avaliação das relações

analisadas, no contexto geral da investigação, entendemos que era possível ultrapassá-las se tivéssemos em consideração o facto da sub-amostra traduzir uma população relativamente representativa da amostra global, em termos de aproveitamento médio dos alunos². Como o critério utilizado na selecção da sub-amostra se baseou no aproveitamento diferencial dos alunos, dentro de cada um dos grupos sociais incluídos na amostra global³, a posição relativa entre o aproveitamento de cada aluno e a média obtida pelo seu grupo, dentro da sub-amostra, não era significativamente diferente da posição relativa ao nível da amostra global. No entanto, tivemos ainda que considerar uma outra limitação que vinha pôr em causa aquela relação e que decorreu do facto de nem todas as famílias da sub-amostra se mostrarem disponíveis ou receptivas à situação de entrevista. As informações sobre as famílias que foram sendo obtidas no decurso da investigação (através de contactos estabelecidos com a professora de ciências e através de contactos com as famílias, efectuados durante a recolha de dados relativos a outras dimensões do estudo) serviram de indicadores da sua receptividade, relativamente ao trabalho que se estava a desenvolver e limitaram a selecção das famílias a uma população que na realidade já não era exactamente a sub-amostra mas apenas parte dela. Mais uma vez, e agora ao nível da sub-amostra, nos vimos confrontadas com a impossibilidade de utilizar no estudo os casos de sucesso/insucesso mais extremos. No entanto, as características gerais, relacionadas com os critérios pretendidos na selecção das famílias a estudar, acabaram por se revelar muito próximas das desejadas. Por essa razão, e embora conscientes de que, pelas limitações referidas, as famílias seleccionadas não devam ser tratadas como as mais representativas da população global usada na investigação, julgamos que, no âmbito dos objectivos pretendidos com este estudo particular, é possível explorar relações que possibilitem a avaliação de algumas das hipóteses inicialmente colocadas para a globalidade da investigação.

No quadro 6.1 apresentamos a distribuição dos alunos, de a-

ALUNO	RAÇA	SEXO	NSEF	APROVAMENTO DO ALUNO (%)		APROV. NA SUB-AMOSTRA (%)				APROV. NA AMOSTRA (%)			
						Média do grupo		Média global		Média do grupo		Média global	
				CB1	CE1	CB1	CE1	CB1	CE1	CB1	CE1	CB1	CE1
Z34	N	M	1	57.0	25.0	41.2	25.2	60.8	39.4	43.1	21.1	60.9	39.1
X75		F		21.0	21.0								
Z36	B	M	2	80.0	83.0	67.9	48.7			61.5	44.1		
X79		M		53.0	23.0								
X84	B	F	6	73.0	36.0	80.5	48.5			73.0	48.3		

Quadro 6.1 - Distribuição dos alunos seleccionados, de acordo com a raça, sexo e nível socio-económico familiar e de acordo com a sua posição relativa quanto ao aproveitamento inicial em ciências, nas capacidades de aquisição (CB1) e de utilização (CE1).

cordo com as características que presidiram à selecção das famílias entrevistadas.

Para além das características relacionadas com o contexto social do aluno (raça, sexo e nível socio-económico familiar), o quadro mostra o aproveitamento inicial em ciências obtido por cada aluno nas capacidades cognitivas de aquisição (CB1) e de utilização (CE1)⁴.

De forma a evidenciar a posição relativa dos alunos de cada grupo, o quadro apresenta ainda as médias de aproveitamento obtidas, por cada grupo, (para as mesmas competências cognitivas e para o mesmo período de avaliação), no conjunto da sub-amostra e da amostra global.

A posição dos diferentes alunos, relativamente ao seu grupo, mostra que:

- (1) Dos dois alunos de raça negra, Z34 é aquele que revela melhor aproveitamento, particularmente notório nas capacidades de aquisição (CB1).
 - (a) Considerando o conjunto dos alunos da sub-amostra e da amostra global, o aluno Z34 revela nas capacidades de aquisição um aproveitamento acima da média do seu grupo, enquanto a aluna X75 revela, nas mesmas capacidades um aproveitamento abaixo da média do seu grupo.
 - (b) Nas capacidades de utilização (CE1), Z34 tem um aproveitamento semelhante à média do seu grupo, quando se considera a sub-amostra e ligeiramente superior a essa média, quando se considera a amostra global dos alunos; a aluna X75 revela, relativamente a estas capacidades um aproveitamento inferior à média do seu grupo, no conjunto da sub-amostra e semelhante a essa média, no conjunto da amostra global.
- (2) Dos dois alunos de raça branca, pertencentes ao nível socio-económico mais baixo, Z36 é claramente o melhor

aluno, obtendo resultados nas capacidades de aquisição e de utilização muito superiores aos obtidos pelo aluno X79.

- (a) Considerando o conjunto dos alunos da sub-amostra e da amostra global, Z36 revela, em qualquer das capacidades, aproveitamentos acima das médias do seu grupo, sendo a diferença bastante significativa nas capacidades de utilização.
- (b) X79, pelo contrário, revela em ambas as capacidades um aproveitamento abaixo da média do seu grupo, quer se considere o conjunto da sub-amostra, quer se considere o conjunto da amostra global.
- (3) A aluna X84 (pertencente ao nível socio-económico mais elevado) revela, no conjunto da sub-amostra, um aproveitamento em ambas as capacidades abaixo da média do seu grupo, enquanto, no conjunto da amostra global, o seu aproveitamento apenas é inferior à média do seu grupo nas capacidades de utilização, igualando essa média nas capacidades de aquisição.

Considerando a posição relativa dos diferentes alunos estudados, verifica-se, por outro lado, que:

- (1) Z36, embora de um nível socio-económico baixo, é o aluno que, relativamente a todos os outros, alcança os melhores resultados, obtendo em ambas as capacidades aproveitamentos acima da média de todos os alunos, quer se considere como referência a sub-amostra ou a amostra global e a sua posição é significativamente marcante no caso das capacidades de utilização em que supera, de uma forma notória, a média de aproveitamento dos alunos do grupo socio-económico mais elevado.
- (2) X84 é uma aluna que, embora nas capacidades de aquisição, tenha um aproveitamento semelhante à média do

seu grupo é, no conjunto dos alunos (quer ao nível da sub-amostra, quer da amostra global), uma aluna acima da média; as dificuldades que revela dizem respeito às capacidades de utilização, cujo aproveitamento se situa não apenas abaixo da média do seu grupo, como também abaixo da média da globalidade dos alunos.

(3) X79 é um aluno fraco, em ambas as capacidades, quer em relação aos alunos do seu grupo, quer em relação à globalidade dos alunos, revelando contudo, um aproveitamento semelhante ao "melhor" aluno de raça negra (Z34).

(4) X75 é, no conjunto dos alunos estudados, a aluna mais fraca, revelando aproveitamentos não apenas abaixo da média do seu grupo (particularmente nas capacidades de aquisição) como abaixo da média da globalidade dos alunos.

(5) Z34, embora tomado como o melhor aluno dentro do seu grupo, revela, na globalidade dos alunos, um aproveitamento abaixo da média em ambas as capacidades; no entanto, no conjunto dos alunos estudados, ele tem um aproveitamento semelhante ao revelado pelo aluno de raça branca, tomado como o pior dentro do grupo socio-económico mais baixo (X79).

É importante salientar que, dado o carácter qualitativo do estudo e o interesse numa análise bastante pormenorizada, o número de casos seleccionados é reduzido, não permitindo ter uma representatividade dos alunos de diferente raça, sexo e grupo socio-económico em cada uma das práticas pedagógicas a que os alunos estiveram sujeitos na disciplina de ciências, durante dois anos de escolaridade. Embora tivéssemos o cuidado de, para cada grupo, não escolher alunos da mesma prática pedagógica, não foi contudo possível incluir, no estudo, alunos sujeitos à prática PP2. A escolha de alunos submetidos, na escola, à prática PP1 (alunos X75, X79 e X84) e à prática PP3 (alunos Z34 e Z36) tem contudo o mérito, dentro das limitações referidas, de

ter incidido em práticas pedagógicas correspondentes às situações extremas quanto aos parâmetros que serviram de base à sua caracterização⁵.

Se bem que a selecção dos alunos estudados não tivesse também contemplado a diferenciação do aproveitamento escolar dos alunos que, pertencendo à mesma raça e ao mesmo grupo socio-económico, estiveram sujeitos à mesma prática pedagógica escolar, este facto não se nos afigurou relevante dentro dos objectivos deste estudo⁶. A possibilidade de considerar a influência da prática pedagógica familiar, como mediadora da relação entre a prática pedagógica escolar e o aproveitamento diferencial dos alunos de diferentes raças e de grupos socio-económicos extremos, constituiu o seu objectivo último. Ao admitir-se que o aproveitamento inicial dos alunos (referindo-se a um período em que a prática pedagógica usada na escola poderia não ter exercido ainda a sua influência), traduz um resultado mais influenciado pela prática pedagógica da família, não deixámos, contudo, de ponderar o facto de o aproveitamento revelado poder ser já também um reflexo da prática pedagógica escolar (dado que os alunos estiveram sujeitos a determinadas práticas pedagógicas durante o ensino primário). Dada a extensão do estudo, esta questão, embora de extrema importância, não foi explorada na análise dos dados. O aproveitamento diferencial dos alunos seleccionados, e pertencentes ao mesmo grupo étnico e socio-económico foi apenas comparado, quando se toma a variável prática pedagógica escolar a que estes alunos estiveram sujeitos na escola preparatória.

Os dados expressos no quadro 6.1. mostram que, dentro do mesmo grupo (quanto à raça e nível socio-económico familiar), são os alunos sujeitos à PP1 (X75 e X79) que revelam piores resultados quando comparados com os resultados dos alunos sujeitos à PP3 (Z34 e Z36), acontecendo uma situação semelhante com a aluna do grupo social mais elevado (X84) que esteve sujeita à PP1 e que, relativamente à média do seu grupo, revelou um aproveitamento de um modo geral mais baixo. Esta verificação levou-nos então a comparar a média obtida pelos alunos selec-

cionados com a média obtida pelo seu grupo e com a média obtida pela globalidade dos alunos, quando submetidos à mesma prática pedagógica da escola. Os dados resultantes desta comparação, e que estão apresentados no quadro 6.2, permitiram caracterizar de uma forma mais completa os alunos seleccionados para estudo.

ALUNO	PPE	APROVEITAMENTO DO ALUNO (%)		APROVEITAMENTO DO GRUPO (%)		APROVEITAMENTO DA GLOBALIDADE DOS ALUNOS (%)	
		CB1	CE1	CB1	CE1	CB1	CE1
X75	PP1	21.0	21.0	34.5	14.5	58.1	39.4
X79		53.0	23.0	56.1	43.7		
X84		73.0	36.0	66.3	37.5		
Z34	PP3	57.0	25.0	41.0	26.0	60.2	42.1
Z36		80.0	83.0	68.7	50.8		

Quadro 6.2 - O aproveitamento inicial em ciências (nas capacidades de aquisição - CB1 e de utilização - CE1) dos alunos seleccionados e as médias do aproveitamento obtido pelo seu grupo (raça e nível socio-económico) e pela globalidade dos alunos quando submetidos à mesma prática pedagógica da escola.

Uma breve análise dos dados expressos no quadro 6.2. mostra que, na prática PP1, são os alunos do grupo social mais baixo (X75 e X79) que têm aproveitamentos inferiores à média da globalidade dos alunos sujeitos à mesma prática, embora X75 (de raça negra) tenha, nas capacidades de utilização(CE1), um aproveitamento relativamente superior à média obtida pelo seu grupo; na mesma prática, a aluna do grupo social mais elevado (X84) tem aproveitamentos superiores aos alunos X75 e X79 mas que, comparados com os obtidos pela globalidade dos alunos e pelos colegas do seu grupo, apenas são superiores nas capacidades de aquisição (CB1). Na prática PP3, Z34 e Z36 (ambos do grupo social mais baixo) revelam aproveitamento superior à média do seu grupo nas capacidades de aquisição (CB1) mas apenas Z36 (de raça

branca) tem resultados que superam as médias obtidas pelo seu grupo e pela globalidade dos alunos, quer nas capacidades de aquisição, quer nas de utilização.

1.2 Contributo de dados adicionais sobre os contextos familiar e escolar na caracterização dos casos seleccionados

Os casos estudados foram ainda caracterizados de acordo com um conjunto de elementos obtidos a partir de análises adicionais sobre o contexto familiar e escolar. Como já referimos, a prática pedagógica familiar é tomada, neste estudo, como uma realização do código de transmissão educacional da família ao nível dos contextos regulador e instrucional e, por isso, quer a orientação de codificação dos pais para os significados, quer as regras hierárquicas e discursivas que definem as realizações contextuais do código familiar, correspondem a componentes particulares da análise realizada. Relativamente ao contexto familiar, dispunhamos de elementos sobre a orientação de codificação dos pais para os significados, de elementos sobre a forma de realização desses significados no processo de socialização cognitiva dos filhos (uma dimensão do contexto instrucional) e de elementos sobre as relações sociais de comunicação entre pais e filhos (uma dimensão do contexto regulador). Nos estudos piloto, em que a orientação de codificação dos pais e as relações sociais de comunicação entre pais-filhos serviram como critérios de selecção das famílias, foi possível constatar a existência de uma relação entre os dados sobre a prática pedagógica familiar, obtidos através da entrevista, e os resultados da análise das relações sociais de comunicação entre pais-filhos; os mesmos estudos sugeriram ainda, nalguns casos, uma certa articulação entre os dados relativos à orientação de codificação dos pais. A possibilidade de existir uma relação entre os elementos a obter através das entrevistas e os dados sugeridos por outras análises sobre o contexto familiar levou-nos a utilizar estes dados na caracterização das famílias seleccionadas.

Mas, para além da obtenção de elementos que permitissem uma descrição pormenorizada da prática pedagógica familiar (objectivo central do estudo qualitativo), estávamos ainda interessadas em aprofundar, através da análise realizada, a questão da continuidade/descontinuidade entre os contextos familiar e escolar. De forma a satisfazer este objectivo, considerámos importante complementar a caracterização dos casos seleccionados com elementos do contexto escolar que, pelas suas características, poderiam servir como indicadores indirectos das relações sociais presentes no contexto familiar. Os resultados obtidos por Antunes (1991)⁷, num estudo em que analisou as relações sociais de comunicação entre alunos-professora e alunos-colegas forneceram-nos os elementos adicionais que pretendíamos.

O quadro 6.3 apresenta a caracterização das cinco famílias seleccionadas, em função dos elementos anteriormente referidos: (a) as relações sociais de comunicação dos filhos (nos contextos familiar e escolar); (b) a orientação de codificação dos pais para os significados e (c) o processo usado pelos pais na socialização cognitiva dos filhos .

As relações de comunicação na família⁸ dizem respeito à relação do(a) filho(a) com a mãe e à sua relação com o pai e as relações de comunicação na escola referem-se à relação do(a) aluno(a) com a professora e à sua relação com os colegas. Os dados sobre as relações de comunicação estão apresentados numa escala de quatro graus que correspondem a valores relativos de enquadramento, em que E^{++} traduz a relação de comunicação mais fechada (sugerindo uma comunicação baseada em relações de natureza fundamentalmente posicional) e E^{--} traduz a relação de comunicação mais aberta (sugerindo uma comunicação baseada em relações de natureza fundamentalmente inter-pessoal).

A orientação de codificação da família para os significados está descrita, no quadro 6.3., em termos qualitativos, de forma a mostrar (a) o grau de abstracção e de explicitação dos significados através do tipo de definições de termos⁹ preferencialmente

ORÇT	RAÇA	SEX	ANOS	RELAÇÕES SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO				ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO PARA OS SIGNIFICADOS		SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DOS FILHOS	
				NA FAMÍLIA		NA ESCOLA		MÃE	PAI	MÃE	PAI
				MÃE	PAI	PROF.	COLEGAS				
Z34	N	M	1	E ⁺	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁻	Preferência por definições concretas explícitas; relativamente consistente na realização contextual dos significados	Preferência por definições concretas implícitas; pouco consistente na realização contextual dos significados	Prioridade às definições concretas implícitas; aprendizagem dominada pelo uso de definições concretas (C->C)	Prioridade às definições abstractas explícitas; aprendizagem em que as definições abstractas são complementadas por definições concretas (A->C)
Z36	B	M	2	E ⁻	E ⁺	E ⁻	E ⁻	Uso semelhante de definições abstractas explícitas e concretas implícitas; pouco consistente na realização contextual dos significados	Preferência por definições abstractas explícitas; muito consistente na realização contextual dos significados	Prioridade às definições abstractas explícitas; aprendizagem em que as definições abstractas são complementadas por definições concretas (A->C)	Prioridade às definições abstractas explícitas; aprendizagem em que as definições abstractas são complementadas por definições concretas (A->C)
X75	N	F	1	E ⁺⁺	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁺	Preferência por definições concretas implícitas; muito consistente na realização contextual dos significados	Preferência por definições concretas implícitas; relativamente consistente na realização contextual dos significados	Prioridade às definições concretas implícitas; aprendizagem dominada pelo uso de definições concretas (C->C)	Prioridade às definições concretas explícitas; aprendizagem em que as definições concretas são complementadas por definições abstractas (C->A)
X79	B	M	2	E ⁻	E ⁻⁻	E ⁻	E ⁺	Preferência por definições concretas implícitas; relativamente consistente na realização contextual dos significados	Preferência por definições abstractas explícitas; muito consistente na realização contextual dos significados	Prioridade às definições concretas implícitas; aprendizagem dominada pelo uso de definições concretas (C->C)	Prioridade às definições concretas explícitas; aprendizagem em que as definições concretas são complementadas por definições abstractas (C->A)
X84	B	F	6	E ⁻⁻	E ⁻	E ⁺	E ⁻⁻	Preferência por definições abstractas explícitas; relativamente consistente na realização contextual dos significados	Preferência por definições abstractas explícitas; relativamente consistente na realização contextual dos significados	Prioridade às definições concretas explícitas; aprendizagem em que as definições concretas são complementadas por definições abstractas (C->A)	Prioridade às definições abstractas explícitas; aprendizagem em que as definições abstractas são complementadas por definições concretas (A->C)

Quadro 6.3 - Caracterização dos casos seleccionados, de acordo com as relações sociais de comunicação dos alunos (nos contextos familiar e escolar) e com a orientação de codificação da família para os significados e realização desses significados no processo de socialização cognitiva dos filhos.

usadas pela mãe e pelo pai e (b) o grau de consistência da orientação de codificação da mãe e do pai no conjunto das definições que usam. O processo de socialização cognitiva dos filhos, usado pela família¹⁰, está igualmente descrito, no quadro 6.3, em termos qualitativos, de forma a evidenciar: (a) o tipo de definições que é prioritariamente escolhido pela mãe e pelo pai quando dão explicações ao(a) filho(a) e (b) o tipo de definições (concretas e/ou abstractas) que a mãe e o pai tendem a usar como combinações privilegiadas no processo de aprendizagem cognitiva do(a) filho(a).

Os questionários gerais aplicados aos pais e aos filhos¹¹ permitiram-nos ainda dispôr de elementos sobre o espaço pedagógico local, isto é, sobre as características pedagógicas do local e dos materiais de estudo disponíveis na família. E como o espaço pedagógico local, pode ser tomado como um indicador indirecto do discurso pedagógico e da prática pedagógica familiares, ele foi igualmente utilizado na caracterização dos casos em estudo.

No quadro 6.4 descrevem-se as características do espaço pedagógico familiar, em que se usam, como principais componentes desse espaço, o local da casa onde o(a) filho(a) costuma estudar e os recursos materiais de que ele dispõe (mesa de estudo, armário/estante para os seus materiais escolares, livros/revistas de natureza académica disponíveis em casa). A descrição das características do espaço pedagógico familiar é complementada, no quadro, por uma caracterização desse espaço em função do conceito de classificação, o qual é aqui tomado para traduzir o grau de isolamento entre o local e os materiais que definem o espaço pedagógico do(a) filho(a) em casa e os restantes espaços da casa.

Os valores da classificação referem-se a uma escala relativa de quatro graus, em que C^{++} corresponde à existência de fronteiras muito marcadas entre o local de estudo e os materiais pedagógicos e os restantes espaços e materiais da casa (sugerindo a existência de um espaço pedagógico oficial forte-

ALUNO	RAÇA	NÍVEL	CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO PEDAGÓGICO FAMILIAR		
			LOCAL DE ESTUDO	RECURSOS MATERIAIS	(C)
234	N	1	Local isolado de outros espaços da casa (quarto) com possibilidade de estudo em silêncio	Não tem mesa/secretária nem estante para livros no quarto; em casa existem apenas os livros escolares (numa estante da sala)	C -
236	B	2	Local isolado de outros espaços da casa (quarto) com possibilidade de estudo em silêncio	Tem secretária e estante para livros (escrivania) no quarto; em casa existem diversos livros (numa estante da sala), jornais e revistas	C ++
X75	N	1	Local não isolado de outros espaços da casa (sala), sem possibilidade de estudo em silêncio	Não tem mesa/secretária na sala específica para o estudo; em casa existem apenas os livros escolares (numa estante da sala)	C --
X79	B	2	Local não isolado de outros espaços da casa (sala), mas com possibilidade de estudo em silêncio	Tem secretária e estante para livros (escrivania) na sala específica para o estudo; em casa existem alguns livros (na sala) e, por vezes, jornais	C +
X84	B	6	Local isolado de outros espaços da casa (quarto) com possibilidade de estudo em silêncio	Tem secretária e estante para livros (escrivania) no quarto; em casa existem diversos livros (numa estante da sala), revistas e jornais	C ++

Quadro 6.4 - Caracterização de algumas componentes do espaço pedagógico local dos alunos, de diferente raça e nível socio-económico, seleccionados para estudo.

mente embebido no espaço pedagógico local) e C^{--} corresponde à inexistência de fronteiras entre o local de estudo e os materiais pedagógicos e os restantes espaços e materiais da casa (sugerindo a ausência de um espaço pedagógico oficial em casa). C^+ e C^- correspondem a valores usados para caracterizar situações intermédias: C^+ traduz uma situação em que o espaço pedagógico oficial está embebido no espaço pedagógico local, mas em que este não contém todos os requisitos exigidos pelo espaço pedagógico oficial e C^- traduz uma situação em que, apesar da ausência de recursos materiais específicos de um espaço pedagógico oficial, existem em casa condições para assegurar um dos requisitos mais importantes deste espaço (o silêncio). A presença/ausência em casa de livros e/ou revistas de natureza académica, servindo para complementar a caracterização do espaço pedagógico familiar, constituiu simultaneamente um elemento sobre a existência/inexistência de um discurso instrucional oficial embebido no discurso instrucional local¹².

A caracterização dos casos estudados, com base nos diferentes elementos disponíveis sobre os contextos familiar e escolar (elementos apresentados nos quadros 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4), permitiu-nos desenvolver um estudo qualitativo que, embora baseado num pequeno número de casos, tornou a análise da prática pedagógica familiar mais rica e fundamentada. Além disso, o recurso a dados provenientes de fontes diversas representou, do ponto de vista metodológico, a possibilidade de dispôr de um meio de validação externa dos instrumentos utilizados nalgumas das análises que realizámos sobre a família.

2. ANÁLISE DOS DADOS

Partindo da análise dos textos produzidos nas entrevistas¹³, começamos por descrever os aspectos que permitem evidenciar as características específicas das práticas discursivas e interacionais usadas pela mãe e pelo pai. Esta descrição é complementada com extractos retirados dos textos analisados, de forma

a ilustrar alguns dos exemplos que considerámos mais representativos dos parâmetros de análise previamente estabelecidos.

As entrevistas dadas pela mãe e pelo pai foram analisadas separadamente e a ordem seguida na apresentação obedece à ordem em que elas foram realizadas dentro de cada família. Com base nos elementos obtidos a partir da análise dos dois textos, procedemos à caracterização global das modalidades de código educacional da mãe e do pai que, no seu conjunto, revelam a especificidade do contexto pedagógico familiar.

De forma a não sobrecarregar a descrição da análise com demasiados exemplos, a selecção dos extractos não foi exaustiva e, por isso, o seu significado deve ser entendido no contexto global do texto produzido em cada entrevista. Com o objectivo de facilitar a sua contextualização, permitindo ao leitor uma análise crítica quanto ao significado que lhe atribuímos como indicadores dos parâmetros de análise, os exemplos que complementam a descrição estão identificados de acordo com a posição (linha) em que aparecem no texto das entrevistas. Além disso, e dado que alguns exemplos são usados como indicadores de diferentes componentes de análise, atribuímos um número a cada conjunto de extractos seleccionados. Desta forma, sempre que o mesmo conjunto é retomado como exemplo, remete-se o leitor para essa numeração, evitando-se uma repetição desnecessária das partes do texto previamente transcritas.

A ordem seguida na análise não traduz necessariamente a ordem dos parâmetros estabelecidos no instrumento teórico, na medida em que o texto das diferentes entrevistas (embora obedecendo, de um modo global, ao guião previamente construído) assumem aspectos formais decorrentes da interacção criada em cada situação particular. Além disso, o facto das várias componentes em estudo se basearem em conceitos intimamente relacionados, nem sempre permitiu que elas fossem tratadas como exclusivas na interpretação de cada parte de texto analisado.

No sentido de relacionar os contextos pedagógicos familiar e

escolar, a análise relativa a cada família é ainda complementada com elementos adicionais obtidos a partir de outras fontes.

2.1. Família Z34

2.1.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Os temas de conversa da mãe referem-se prioritariamente a assuntos relacionados com os seus afazeres da lida da casa e reflectem o estatuto que é atribuído ao marido/pai na estrutura hierárquica familiar. As razões expressas no texto da mãe deixam transparecer a importância que ela dá a conteúdos de ordem socio-afectiva em detrimento de conteúdos de ordem cognitiva. A forma como esses conteúdos são comunicados traduz um texto tendencialmente narrativo que revela a natureza particularista dos significados que orientam o discurso da mãe.

Como resposta à primeira questão da entrevista "De que é que costumam conversar em casa?", a mãe revela a importância que atribui ao marido, começando por referir em primeiro lugar que conversa com ele (linha 3) e afirmando depois o seguinte (1):

- M - É... quer dizer... eu pergunto-lhe o que é que ele (referindo-se ao marido) quer para jantar... depois ele "ah, eu não sei"... e depois eu assim "então vou fazer qualquer coisa para jantar" e tudo o que é que eu faço e ele apetece comer... e eu faço... (linhas 7-9).
[...] depois ele vai para casa de banho lavar os pés, depois ele é assim "oh Amélia dá-me um pano para limpar os pés"... depois eu dou, depois vem p'rá cama [...] (linhas 13-17).

A importância dada ao marido é ainda evidente noutras afirmações. Por exemplo, quando se refere à conversa que tem com o marido sobre o trabalho dela (2):

- M - [...] por exemplo, ele pergunta "quando a hora que chegou em casa?". "O-lha chegou às três"... Sim, às vezes, encontra-me de panela ao lume [...] começo aqui a arrumar a casa [...] quando chega do trabalho já, já tem o jantar feito... come... (linhas 45-49)

E ainda quando se aborda, na entrevista, a escola do filho como tema de conversa em casa (3):

- M - [...] e depois eu disse assim "então tem de mostrar ao pai os pontos, se

está a correr mal ou bem"... (linhas 88-90)

A natureza particularista da comunicação da mãe está patente nos exemplos anteriores e pode ser ainda ilustrada através das seguintes situações, que mostram também a sua tendência em focar preferencialmente aspectos de ordem socio-afectiva. Assim, por exemplo, quando a mãe faz perguntas ao filho sobre a escola (4):

- M - Eu, eu é assim "oh Carlos o que é que passou lá na escola?". Ele disse "olha correu tudo bem"... (linhas 107-108).
[...] "Mas não fez... não andou lá, não portou mal, não?"... Ele disse "não, portou tudo bem"... (linhas 110-111).

E também quando se refere à razão porque gosta de ver a telenovela e à conversa que mantém com o filho quando fala sobre a telenovela (5):

- M - Eu gosto! (linha 122).
É uma coisa que eu gosto de ver, não é? (linha 124).
Eu gosto de ver... do... coisas da Raquel, das coisas que a filha faz com a mãe... (linhas 126-127).
E - [...] O que é que dizem sobre a telenovela? (linha 153).
M - Bem, eu sou assim... eu só pergunto ao Carlos o que é que se passou... mais nada... (linhas 154-155).
Ele disse "olha passou tudo bem e depois a Fátima foi lá ralar com a mãe e depois a mãe não quer", não sei quê... Lá diz uma data de coisas... (linhas 157-158).

Da mesma forma, quando diz a razão porque gosta de passear (visitas à família) e refere a conversa que tem sobre este assunto (6):

- M - Eh, gosta de sair para divertir... (linha 208).
E - [...] Não costuma contar o que viu e o que... (linha 217).
M - Não ... É só, ele perguntou "então a tia está boa?". Eu disse que sim, que está boa, mandou muitos cumprimentos... e tudo... (linhas 218-219).

A percepção que a mãe tem dos conhecimentos/actividades escolares reflectem a valorização que atribui ao filho enquanto sujeito "cultural". A análise do texto revela que esta valorização parece estar fundamentalmente relacionada com o saber ler e escrever (o que se justifica em face da ausência de escolaridade da mãe) e este facto leva-a a considerar o filho como uma pessoa cujo estatuto educacional é elevado em casa (é o único membro da casa que ultrapassou a 4ª classe). Entre outros, os extractos a seguir transcritos podem ser tomados como exemplos deste aspec-

to.

Quando interrogada sobre o facto de não ter aprendido a ler e sobre a importância que dá à leitura, a mãe afirma (7):

- M - Eu não leio porque... quer dizer, a minha mãe me pôs, depois eu não prestei atenção naquilo... Olhe!... (linhas 161-162).
Mas agora estou arrependida... (linha 164).
- E - E porque é que acha que era importante ler? (linha 169).
- M - Ai, eu gostava muito de aprender a ler... (linha 170).
Agora a minha patroa está-me a ensinar a pôr a minha nome. (linha 177).
[...] O Carlos também é capaz de me ensinar aqui em casa, também... (linha 192).

E quando diz o que pensa sobre a maneira como o filho estuda/faz os trabalhos da escola (8):

- M - Faz muito bem! (com tom de orgulho no filho). Por acaso ele tem uma letra muito bonita... (linhas 557-558).
- E - E porque é que acha que ele estuda bem? (linha 566).
- M - Que ele tem muita cabeça... (linha 567).
- E - Portanto, ele costuma fazer coisas de desenho em casa!... Faz?... (linha 613)
- M - Faz!... Faz muito bem!... (linha 614).
E mesmo o professor, o professor dele, gosta muito dos desenhos dele. (linha 616).
Coisas que ele faz na escola, eu gosto.... (linha 625).

Enquanto indicadores de uma *prática pedagógica indirecta*, estes aspectos revelam:

- (a) A presença de um discurso instrucional centrado preferencialmente nos assuntos e nas actividades do dia-a-dia, isto é, nos conteúdos não académicos. Esta presença é reforçada pelo facto da leitura não fazer parte do quotidiano da mãe (é analfabeta) e das suas actividades em casa, tal como no seu trabalho profissional (empregada-a-dias), se limitarem a tarefas manuais.
- (b) A presença de um discurso regulador em que são valorizadas normas de conduta baseadas na autoridade do pai.

- (c) Uma forma de comunicação tendencialmente narrativa, em que predominam aspectos de ordem socio-afectiva (fala mais por razões pessoais do que por razões cognitivas).

A mãe revela não ter regras de reconhecimento e de realização do contexto pedagógico da escola, usando uma forma de comunicação de estilo narrativo, em que os acontecimentos e ideias são relatados em termos do seu significado imediato, concreto, ligado à situação particular e não em termos dos princípios que lhes estão subjacentes (ver, por exemplo os extractos 1, 2, 4, 5 e 6). O seu discurso instrucional tenderá portanto a ser caracterizado por significados particularistas, dependentes do contexto. Outro aspecto que traduz a sua falta de regras de reconhecimento e de realização do contexto pedagógico da escola diz respeito ao facto de percepcionar "culturalmente" o filho em função de referentes académicos (saber ler e escrever) que, no nível da escolaridade do filho (Ciclo Preparatório), não são os mais valorizados. Esta percepção poderá levar a mãe a manifestar, ao nível dos conhecimentos escolares, regras de realização que são opostas às legitimadas no contexto pedagógico da escola. Na escola, o papel social assumido pelo filho é sempre de aquisidor, enquanto em casa pode ser o de transmissor, invertendo-se desta forma a própria natureza das relações de poder entre mãe e filho.

O exemplo (7) deixa transparecer esta relação que pode ser ainda ilustrada através de outra afirmação da mãe, quando relata a forma como o filho a ensina a escrever (9):

M - Senta-se na cadeira e diz "oh mãe vem cá, vem cá para ensinar a pôr o teu nome". Depois eu assim com uma caneta e depois ele ensina-me a mexer na caneta [ri-se como uma miúda divertida] (linhas 200-202).

A inversão nas relações de poder a que nos referimos é também evidente num exemplo citado mais à frente (ver última intervenção da mãe, contida no extracto 15).

A prática pedagógica directa da mãe é caracterizada por uma prática instrucional relacionada com a aprendizagem de aptidões fundamentalmente psicomotoras, uma vez que ela apenas é capaz de

ensinar ao filho a realizar as tarefas do dia-a-dia que dizem respeito aos afazeres da casa. A forma de aprendizagem destas tarefas parece ser regulada por uma *teoria de instrução fundamentalmente didáctica*, centrada no transmissor - a mãe selecciona as tarefas que o filho deve realizar de acordo com os interesses e necessidades da família/casa (e não tanto em função do filho) e os critérios de avaliação são fixos, traduzindo a forma de realização preferencialmente usada pela mãe. O filho só realiza as tarefas de casa que a mãe indica e fá-las da maneira que a mãe executa. O controlo da mãe sobre a selecção e os critérios é explícito e a autonomia do filho, nesta área, é consequentemente baixa.

Os extractos seguintes da entrevista constituem alguns dos exemplos ilustrativos do controlo da mãe sobre a selecção e sobre os critérios (10):

- E - (...) E ele diz, por exemplo, que costuma... varrer a sala, arrumar o quarto, de vez em quando lava a loiça... (linhas 294-296).
- M - Ah pois, ele faz... (linha 297).
- M - Foi eu que lhe ensinei! (linha 299).
Tinha seis anos e eu ensinei os meus filhos, tudo pequenininho... (linha 301).
- E - (...) Mas vai dizendo como é que ele deve fazer, é? (linha 311).
- M - Sim, eu vou-lhe dizer e então disse "olha Carlos, lava a loiçinha, põe a escorrer, depois a mãe vem cá limpar e depois põe no sítio"... (linhas 312-313).
- E - E portanto foi a senhora que um dia pensou que ele devia aprender a lavar a loiça... (linhas 321-322).
- M - Pois... (linha 323).
- E - (...) e quando lava, ele lava bem? (linhas 428-429).
- M - Lava, lava! (linha 430).
- E - (...) E porque é que acha que ele lava bem? (linha 431).
- M - Porque eu ensinei... (linha 432).
Ensinou a fazer tudo... (linha 459).
- E - Então, não há nada aqui da casa que o Carlos (...) que ele se lembre de fazer sozinho? (linhas 472-474).
- M - Ah, isso não! (linha 475).
Não, eu é que tenho que dizer... (linha 477).

A aprendizagem do filho parece ser condicionada por razões

fundamentalmente baseadas em princípios de ordem socio-afectiva (11) :

- E - [...] E porque é que a senhora achou que ele devia lavar a loiça? Porque é que lhe ensinou? (linhas 328-329).
- M - Eu ensinou por causa da minha mãe. Ensinou-me de pequeninha a fazer as coisas e por isso é que eu tenho de ensinar a eles também... (linhas 330-331).
Ora se ele tiver grande e tiver mulher... [...] A senhora... e a senhora já não manda lavar a loiça, ele já sabe lavar a loiça [...] (linhas 333-336)

Quando mais adiante, se refere às razões que dá ao filho para que ele cumpra as tarefas da casa, a mãe revela uma vez mais os princípios de natureza socio-afectiva que orientam o seu discurso pedagógico (12) :

- M - Ele diz assim "oh mãe, porque é que eu estou a fazer isto?". "É para me ajudar...eu também, eu também sofri muito contigo na barriga desde o nove mês para ter vocês... eu, custa muito"... (linhas 756-758).
Pois, "agora eu quero vocês me ajudar que eu ajudei vocês também muito ...até pôr vocês assim crescidos, crescidinhos... agora também têm de me ajudar"... (linhas 760-761).

Como a mãe é analfabeta, o seu papel como transmissora do discurso instrucional da escola é nulo. Por isso, as tarefas escolares/estudo do filho apenas são usados como componentes da prática reguladora (e não instrucional) da mãe, através das quais ela veicula a obediência como atitude que valoriza, nas relações sociais com o filho (13) :

- E - [...] É ele que se lembra de estudar sozinho, ou é a senhora ou o seu... (linhas 510-511).
- M - Eu, às vezes, ali no quarto, eu mando, o pai também manda... (linha 512).
[...] Eu também, às vezes, mando ele estudar... "oh Carlos vai agora pegar no livro". Ele vai logo pegar no livro... (linhas 514-515).
- E - E, e se ele não estudasse, a senhora importava-se? [...] (linha 523).
- M - Ah, se ele não estudar, leva porrada... (linha 524).
- E - Já tem acontecido? (linha 527).
- M - Já muitas vezes... (linha 530).

As razões que dá ao filho para estudar/fazer os trabalhos da escola mostram que a mãe demarca a educação relativamente ao trabalho, transmitindo ao filho a ideia de que estudar e trabalhar são actividades diferentes (14) :

- E - [...] E quando lhe dá pancada, explica-lhe porque é que ele tem que

estudar? [...] (linha 544-546).

- M - Eu é assim "oh Carlos tem que estudar, se não estudar, vai trabalhar!" ... (linha 547).
Se não estudar, se não quer estudar, vai trabalhar!... (linha 551).

Este aspecto revela também a ideia de que, relativamente às actividades escolares, a mãe delega, em certa medida, no filho o controlo sobre a sua aprendizagem. E este controlo, centrado no filho, é mais notório quando se trata da forma como o filho estuda/faz os trabalhos escolares. Como a mãe desconhece o texto cognitivo (critérios de avaliação) exigido pela escola, as relações mãe-filho podem reflectir, nesta área, uma inversão de poder em que o filho tem em casa uma certa autonomia (15):

- E - [...] Não se importava que ele fizesse mal os trabalhos?... (linha 576).
M - Ai, eu não se importava... (linha 577).
O problema é dele... Se ele quiser estudar, estuda... se não quiser...olha, o problema é dele!... (linhas 579-580).
E - E então a senhora faz alguma coisa, quando ele traz más notas para casa? (linha 586).
M - Eu é assim "oh Carlos, tu não estás a prestar atenção lá na escola, não é? As notas está tudo mal"... Ele "Não, a mãe não sabe ler, não sabe o que se passa"... Ele assim... [ri]. Eu disse "olha está bem!" [ri] (linhas 587-589).

Analisando a forma como a mãe controla as relações sociais de comunicação com o filho, isto é a *modalidade de controlo* que caracteriza a sua prática reguladora directa, verifica-se que a modalidade dominante tende a ser de tipo *imperativo*. A coacção física e o castigo são as formas mais utilizadas.

Além do exemplo apresentado em (13), são indicadores desta modalidade as seguintes afirmações da mãe (16):

- E - [...] ele não faz(referindo-se à cama) e a senhora zanga-se com ele ou... (linhas 368-369).
M - Zango, eu ralho com ele... (linha 370)
E - Zanga-se e o que é que lhe diz? (linha 371).
M - Ai não vou dizer... (linha 372).
[...] é aqui umas palavra feia, não vou dizer... (linha 374).
Eu bato, não diz nada!... (linha 404).
Eu até sinto receio de dizer assim muitas coisas... (linha 410).
E - [...] Fica aborrecida se ele não lavar (referindo-se à loiça) e então se ele, se ele não lavar, o que é que faz? (linhas 411-414).
M - Se ele não lavar, se ele disse que ele não vai lavar, ele leva porrada.

(linha 415).

E - E depois quando lhe bate, portanto quando lhe dá pancada, diz-lhe alguma coisa? (linha 418).

M - Só "fecha-me a porta e vai para a cama!"... (linha 421).

E - Não lhe explica porque é que lhe está a bater? (linha 426).

M - Não! (linha 427).

O controlo da mãe relativamente à conduta do filho parece traduzir uma actuação que não é muito consistente, o que pode ser tomado como um indicador de uma realização contextual da mãe dependente da situação particular (e, consequentemente, um indicador de uma orientação para significados particularistas). Assim, por exemplo, nalgumas situações, quando o filho se recusa a fazer uma determinada tarefa (põe em causa o princípio de obediência à mãe), a mãe bate-lhe, mas faz a tarefa por ele (17):

M - Diz "oh Carlos faz a cama, vai lá fazer a cama, Carlos"... E ele sai e... (linha 381).

E ele vai-se embora... (linha 383).

E quando ele chegar a casa, já está a cama tudo feito, a casa aspirada e tudo... (linhas 388-389).

Quando ele chegar em casa, eu tenho uma mangueira, chega com ele... (linha 393).

E, noutras situações, obriga-o a repetir a tarefa (18):

M - Se estivesse mal lavada (referindo-se à loiça), ele voltava a lavar outra vez... (linha 445).

Sim! Se não está lavada, tem que lavar! (linha 449).

Dizia "olha aqui está mal lavado, tem que lavar"... (linha 453).

Os exemplos referidos em (16), (17) e (18) mostram que o princípio regulador das relações de autoridade entre mãe-filho não é verbalmente explícito na forma de comunicação usada pela mãe. Esta forma de comunicação aponta para uma orientação de *significação particularista*, a qual pode ser inferida a partir da análise da realização dos significados da mãe nos contextos instrucional e regulador que caracterizam a sua prática pedagógica local (de que os exemplos, relacionados com estes contextos e anteriormente citados, constituem alguns dos indicadores possíveis).

Além disso, a forma como a mãe realiza os significados no contexto formal da entrevista (que requer uma produção textual

explícita, baseada na explicação de intenções e de razões) reforça aquela inferência. O seu estilo de comunicação é fundamentalmente narrativo, raramente referindo regras ou dando explicações (os extractos (1) a (6) constituem, entre outros, exemplos significativos deste estilo). O uso limitado de alternativas de abordagem na comunicação de actos e de intenções na interacção com o filho (tal como na interacção com a entrevistadora) é outro aspecto que pode ser tomado como indicador de orientação da mãe para significados particularistas.

2.1.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

No que diz respeito ao foco e natureza da conversa do pai, este refere prioritariamente assuntos que se relacionam com os problemas económicos da família e a sua comunicação parece ser fundamentalmente orientada por razões de ordem socio-afectiva, embora expresse também, por vezes, razões de ordem cognitiva. O seu maior estatuto na estrutura hierárquica familiar (já evidenciado no texto da mãe) está também presente no texto do pai.

Como resposta à primeira questão da entrevista, o pai revela a importância atribuída aos aspectos de ordem económica e deixa transparecer que, na sua comunicação, prevalecem razões de ordem socio-afectiva (1):

E - (...) Quais são os assuntos que falam? (linhas 4-5).

P - Assuntos da nossa... em casa... dos nossos assuntos... (linha 6).
(...) Da nossa maneira de viver, com o dinheiro que posso viver, o dinheiro que a gente pode gastar... (linhas 8-9).

E - Sobre a sua vida no trabalho, fala? (linha 27).

P - Fala que eu passo uma vida muito cansada no trabalho (...) (linhas 28-29).
(...) um homem trabalha cansado, a gente temos que trabalhar, trabalhamos e para ver se juntamos qualquer coisinha (...) (linhas 34-37).
[...] é o homem que vai trabalhar e sai de casa p'ró trabalho, chega tem que estar bem... para estar e termos saúde, um homem está... tem que ter amor no trabalho que é a nossa vida... é isso!... (linhas 45-47).

O domínio que exerce sobre a mulher e que, portanto, traduz uma estrutura hierárquica em que o estatuto ligado ao sexo constitui uma componente do seu discurso regulador, pode ser

ilustrado através de algumas afirmações extraídas do texto.

Quando se refere, por exemplo, à conversa que tem com a mulher sobre a escola do filho (2):

- P - Eu diz que é para apertar o miúdo, quando eu não está para apertar o miúdo [...] (linha 70).
"Quando eu não está aperta com ele que é para ver se ele"... (linha 72).
[...] E portanto eu digo, eu digo sempre à mãe "presta atenção quando vem para casa, aperta com o miúdo para ver se ele pega no livro"... (linhas 77-78).
[...] Faz a coisa da escola e depois então vai brincar... (linha 80).

E mais adiante, quando exprime a opinião de que gosta que os filhos andem sempre bem apresentados (3):

- P - Eu, às vezes, eu ralho muito com a mãe p'ra ter os miúdos sempre limpos, não é? Que eu vou p'ró trabalho, eu gosto das coisas limpo tudo em casa, isso eu gosto... (linhas 699-701).
E - Ralha com a mãe mas a mãe deve ser uma pessoa cuidadosa nisso... (linha 702).
P - Sim... Às vezes ela diz que tem pouco vagar, não sei quê e tudo... Temos que fazer força... (linhas 703-704).

Embora as actividades realizadas pelo pai sejam predominantemente de carácter manual (é servente na construção civil e faz, em casa, trabalhos do mesmo tipo), a leitura de jornais e as notícias da televisão fazem também parte do seu quotidiano em casa. Esta referência pode constituir um indicador da valorização atribuída em casa a conteúdos de natureza "académica" e que estão patentes nas afirmações a seguir transcritas (4):

- E - [...] O senhor também costuma de vez em quando ler o jornal, não é? Lê pouco mas vai lendo... E porque é que gosta de ler? (linhas 144-145).
P - Gosto de ler... Às vezes lê umas coisas importantes, ali umas conversas importantes... (linhas 146-147).
E - [...] O que é que gosta mais de ler, diga lá! Daquilo que lê, quais são as notícias que gosta mais de ver? (linhas 148-149).
P - São várias coisas... (linha 152).
[...] É notícias do desporto mais, é... (linha 155).
E - [...] gosta de ver o telejornal, não é? (linhas 156-157).
P - Gosto, gosto de ver notícias que passam no mundo e eles falam todos na televisão... (linhas 158-159).
[...] Portanto eu presto muita atenção naquilo... Às vezes quando eu estou a prestar atenção naquilo e os miúdos fazem um barulho e eu ralho com eles que é para calar, que é para um homem perceber aquilo... (linhas 163-165).

As razões apresentadas em (4) deixam também transparecer uma certa importância dada aos aspectos cognitivos, a qual pode ainda ser ilustrada através de outras afirmações.

Por exemplo, quando o pai faz perguntas ao filho sobre a escola (5):

- P - [...] pergunto "Carlos então a escola vai bem ou vai mal?" (linha 51).
E depois fala "então você vem da escola e não 'presenta' os pontos que vocês fizeram na escola, não 'presenta', um homem não sabe se você passa ou se não passa"... E eu às vezes digo-lhe "Carlos presta atenção, estuda para não ser burro como o pai"... (linhas 53-56).
[...] o tempo é outro e já tem escolas, eles vão p'ra escolas, estudam, a gente obriga a estudar, é para o bem deles... (linhas 64-65).

E também quando se refere à razão porque gosta de ver a telenovela (6):

- P - Eu gosto de ver a telenovela é... é coisas horrorosas, coisas que eu gosto, que eu vejo lá que não gosto, essa Odete e coisa... (linhas 107-108).
Gosto é de ver a Raquel e Ivan, eu gosto do papel deles, eu gosto de ver porque é um papel assim mais importante que eu gosto de ver... Eu gosto de um papel assim do amor, da amizade... (linhas 110-112).

A percepção que o pai tem quanto ao papel da escola na vida do filho revela-nos que a valorização atribuída aos conhecimentos/actividades escolares está associada a aspirações elevadas quanto ao futuro profissional do filho.

Por exemplo, quando se refere às razões porque manda o filho estudar (7):

- P - Manda estudar que é p'rô Carlos seja um homem feliz, porque ele chegando homem, ele estudando, tendo curso, um curso, depois dele ter o diploma pode tirar um curso de... engenheiro ou... (linhas 498-500).
- E - Pois... O que é que o senhor gostava que ele fosse um dia? [...] (linhas 501-502).
- P - Ou um engenheiro ou um doutor, mais ou menos... (linha 503).
Gostaria de ter um filho doutor ou... (linha 505).
Se ele puder eu vou dando, eu vou até onde eu posso... (linha 509).

E quando fala sobre o que acha da maneira como o filho faz os trabalhos da escola (8):

- P - Eu já disse "oh Carlos você quer ser um pintor"... porque um gajo que faz desenhos também pode ser um pintor bom... (linhas 566-567).
E os homens, um pintor de desenhos é uns homens muito famosos... (linha 569).

Pintor de desenho, de cultura... (linha 571).

Mas o aspecto económico (primeira referência na entrevista, a propósito da conversa em casa) parece sobressair em relação ao aspecto cultural, pois a propósito da possibilidade do filho frequentar actividades extra-escolares, o pai afirma (9):

E - Em que actividade é que punha? (...) (linha 653).

P - Ou natação ou assim treino de futebol... (linha 654).

E - Preferia pô-lo na natação ou num treino de futebol? Diga-me lá! (linha 658).

P - Gostaria de ser um jogador... (linha 659).

Pois é! Jogador hoje é um homem... eles estão uns homens felizes... (linha 661).

Porque ganham muito dinheiro!... (linha 663).

Têm o dinheiro quanto quer... (linha 665).

Tomados como indicadores da *prática pedagógica indirecta*, estes aspectos revelam:

- (a) A presença de um discurso instrucional em que são fundamentalmente valorizadas as actividades e assuntos do dia-a-dia, mas em que os conteúdos de natureza académica também fazem parte da prática discursiva do pai.
- (b) A presença de um discurso regulador em que são valorizadas normas de conduta baseadas no estatuto do sexo.
- (c) O uso de uma forma de comunicação que, embora dando prioridade a aspectos de ordem socio-afectiva, também assenta em aspectos de ordem cognitiva (fala não só por razões pessoais como também por razões cognitivas).

O pai revela ter regras de reconhecimento do contexto pedagógico da escola, na medida em que tem uma percepção da escola como uma instituição que veicula valores culturais que podem transformar o futuro socio-económico e cultural do filho (relacionando os valores culturais da escola com os valores económicos do trabalho). No contexto formal da entrevista o pai revela possuir regras de reconhecimento, demarcando esse contexto do contexto que caracteriza as relações sociais locais; no que se refere às regras de realização, ele selecciona os sig-

nificados apropriados ao contexto (recorrendo a princípios) mas nem sempre produz o texto legítimo (os princípios ficam por vezes implícitos).

O discurso veiculado pela prática pedagógica indirecta do pai tenderá possivelmente a ser caracterizado por significados que, na área dos conhecimentos (instrucional), serão fundamentalmente de ordem particularista e que, na área dos valores (regulador), serão eventualmente de ordem universalista.

A *prática pedagógica directa* usada pelo pai é caracterizada por uma prática instrucional que, embora contendo alguns conteúdos transmitidos pela escola, incide fundamentalmente na aprendizagem de tarefas locais. No caso destas tarefas, o pai recorre, como a mãe, a uma *teoria de instrução didáctica* - o controlo sobre a selecção e critérios relacionados com as diferentes tarefas é centrado no transmissor, dado que o filho apenas faz o que o pai diz e da forma como o pai ensina. A forma de aprendizagem das tarefas escolares, enquanto ensinadas pelo pai (como aconteceu durante a escolaridade primária), reflecte também a natureza didáctica da teoria de instrução que o pai parece privilegiar. Ao nível do discurso instrucional específico da escola preparatória, o pai delega noutros o controlo sobre a aprendizagem do filho. No que se refere às actividades locais, o pai tem um papel de transmissor de conteúdos que, embora se relacionem também com as tarefas caseiras da mãe, incidem particularmente nas tarefas que ele realiza.

Por exemplo, quando o pai é interrogado sobre as perguntas que o filho lhe faz (10):

- P - [...] Há umas coisas que ele pergunta e eu digo "oh Carlos, oh pá aquela coisa é assim"... às vezes vou à Câmara pagar a renda, vou pagar a luz e eu dou-lhe dinheiro "vai lá pagar"... Ele é que vai pagar a renda... (linhas 243-246).
Vai pagar a luz, a água, é tudo!... (linha 248).
- E - Olhe, mas é ele que quer fazer isso ou é o senhor que lhe pede para fazer? (linha 252).
- P - Às vezes ele... ele às vezes dá vontade de ele ir fazer mas às vezes eu obrigo que ele quer brincar, quer é brincadeira... (linhas 253-254).
E depois eu diz "oh Carlos vai lá pagar a renda" e ele vai, não diz que não. (linha 256).

A acção do pai sobre a aprendizagem das tarefas relacionadas com o trabalho da mãe em casa é menos evidente, dado que o seu papel, neste caso, é fundamentalmente um papel regulador das relações entre mãe-filho.

No entanto, como se pode retirar do exemplo seguinte, ele intervém por vezes também directamente nessa aprendizagem (11):

E - (...) e como é que o senhor acha que ele aprendeu a fazer? (referindo-se às tarefas da casa) (linha 283).

P - A gente obriga... (linha 284).
Obrigamos a ele fazer. Não por vontade dele que ele faça... (linha 286).
Se fosse por vontade dele, ele não fazia... Nós é que obrigamos a ele fazer!... (linha 288).

E - E como é que ele aprendeu? Foi o senhor que ensinou? (linha 289).

P - A mãe ensinou... (linha 290).
A mãe ensinou e eu também ensinou... (linha 292).
Eu ensinou o fulano até a fazer o comer... (linha 294).
Aquele coisa, a comida, a gente faz assim, assim e assim... (linha 296).

O exemplo anterior traduz, como no caso da mãe, que a selecção é controlada pelo pai e que a teoria de instrução subjacente à aprendizagem é didáctica. A última frase também reflecte que os critérios são centrados na forma de realização do pai.

Outros exemplos ilustrativos destes aspectos da prática instrucional local são os seguintes (12):

E - Portanto, no fundo, foi... foram os pais que lhe disseram que ele devia fazer aquilo. (linhas 297-298).

P - Sim, exacto... (linha 299).

E - (...) Como é que lhe disse para ele fazer? (linhas 311).

P - "Oh Carlos pega coisa e faça"... "Lava a loiça, Carlos" [com tom de ordem]. "oh Carlos pega na vassoura, varra a casa!"... (linhas 312-313).

As razões dadas pelo pai para a realização destas tarefas revelam que ele não só valoriza, como a mãe, princípios de ordem socio-afectiva (ajuda), mas também princípios de ordem cognitiva (13):

E - (...) E porque é que acha que ele devia lavar a loiça? Qual é a sua opinião? (...) (linhas 300-301).

P - Para ajudar a mãe (linha 302).
Sim, para ajudar a mãe... (linha 304).

- E - E disse-lhe porque é que queria que ele lavasse a loiça? (linha 305).
- P - P'ra ele aprender alguma coisa, p'ra ele saber que tipo de coisa é bom fazer na vida... (linhas 306-307).
Toda a coisa é preciso... (linha 309).

Contudo, na comunicação com o filho, sobressaem muito mais as razões de natureza socio-afectiva (dimensão reguladora da aprendizagem), o que pode ser tomado como um indicador da maior dificuldade do pai em tornar verbalmente explícitos os princípios cognitivos, subjacentes ao seu discurso instrucional (14):

- E - [...] mas não lhe disse porque é que ele devia fazer isso? (linhas 314-315).
- P - Não, não cheguei a explicar isso... Não sei!... (linha 316).
Nunca expliquei para que é que ele deve fazer isso. Só disse "oh Carlos pega numa vassoura"... Só uma vez é... de vez em quando é que eu digo "oh pá vocês têm que ver que a gente, ajuda a gente a fazer qualquer coisa..." (linhas 319-321).
"Qualquer trabalhinho, arrer a casa, lavar uma loiça... isso é só um trabalhinho leve, vocês podem fazer, não é um trabalho pesado, vocês podem fazer isso muito bem"... (linhas 323-325).
"Limpar a loiça é fácil, por ajudar a gente"... (linha 327).
"A mãe também vem cansada ou 'tá' ali farta de lavar a vocês a roupa e a mãe 'tá' a toda a hora na tanque a lavar a roupa [...]" (linhas 329-331)

Relativamente aos critérios, o pai dá razões que encerram princípios de ordem social (função mais reguladora) e não de ordem cognitiva (15):

- E - [...] e costuma-lhe explicar porque é que ele tem que varrer bem? (linhas 414-417).
- P - Bem, isso, esse ponto já não lhe chego a explicar bem... (linha 418).
Só, só lhe digo "você tem de fazer isso bem... preste atenção naquilo que está a fazer". (linhas 420-421).
- E - [...] E diz-lhe as razões porque é que ele tem de fazer bem? [...] (linhas 422-424).
- P - Sim... falo a ele presente, falo "olha eu lá no meu trabalho, quando pego num trabalho para fazer, se fazer aldrabado eles obrigam-me a fazer ele bem até estar bem..." (linha 425-427).

Na aprendizagem dos trabalhos escolares, a forma de ensino é didáctica, tal como nas tarefas locais.

Quando responde à questão "como é que o filho aprendeu a fazer os trabalhos da escola", o pai afirma (16):

- P - [...] ele foi para a escola e depois vim... mandei lá na escola o que eu aprendi lá na escola [...] (linhas 464-466).
[...] mas daquela coisa que eu sei sempre dá uma explicaçãozinha daquilo

que sei... (linhas 468-469).

Além disso, refere que por vezes pede a outras pessoas para ajudar o filho (17):

- P - Às vezes ele vem um amigo também lá em casa, manda "oh fulano dá-me aí, dá aí, oh fulano, uma explicaçãozinha p'ra ver como é que ele está"... (linhas 473-474).
[...] Às vezes quando o meu irmão, tenho o meu irmão também cá, o meu irmão vem cá também... (linhas 478-479).
[...] e o meu irmão chega cá e começa a... com ele... (linha 483).
Também é uma ajuda, é a única ajuda que ele tem... (linha 485).

O controlo sobre a selecção e os critérios é na prática pedagógica do pai, baseada em princípios de obediência e, por vezes, de cooperação (ajuda) e são a estes princípios que o filho tem acesso na sua aprendizagem (quer das tarefas da casa, quer dos trabalhos da escola) - o filho aprende a responder a uma forma de aprendizagem em que o seu papel é obedecer e ajudar.

Como forma de controlar as relações sociais de comunicação pai-filho, o pai usa modalidades de tipo imperativo que se traduzem, principalmente, em repreensões e castigos e, mais raramente, na coacção física; por vezes, recorre a apelos de tipo posicional ou de tipo pessoal.

No seguinte extrato está mais evidente o controlo de tipo imperativo (18):

- E - [...] e quando lhe diz para ele fazer, para lavar a loiça, para varrer a casa... isso que o senhor lhe manda, ele faz sempre? (linhas 343-344).
- P - Faz sempre!... (linha 345).
Ele acha que ele deve... ele faz isso porque teve respeito... (linha 347).
- E - E se ele não fizesse importava-se? (linha 350).
- P - Se ele não fizesse, já um homem acha que é um abuso, já 'tá' a faltar o respeito... (linhas 351-352).
Está a desobedecer aos pais, vá lá... (linha 354).
- E - [...] O que é que faz quando ele, quando ele lhe desobedece? (linha 358).
- P - Às vezes dá vontade é de lhe bater!... (linha 359).
Dá vontade... mas às vezes pega para bater mas depois vem-me logo aquela coisa, abafa-me o coração, não... (linhas 361-362).
[...] dá-me pena e já não... (linha 364).
Só lhe dá repreensão... (linha 366).
Raiho muito... (linha 368).
- E - E o que é que lhe diz quando lhe ruihu? [...] (linha 369):

- P - [...] Às vezes ralha, dá repreensão assim, diz "oh fulano tens a sorte... que deu-me... não me dá coragem para lhe bater agora mas enfim fica guardado para outra vez"... (linhas 370-372).
 "A outra vez, se você... fica a dobrar"... (linha 374).
 "Outra vez, se você repetir o mesmo castigo, apanha a dobrar"... (linha 376).
- E - [...] E não lhe diz porque é que se está a zangar com ele? (linhas 377-378).
- P - Não!... (linha 379).

E mais adiante, ainda referindo-se às tarefas de casa (19):

- E - Olhe e então, quando ele faz mal, o senhor importa-se que ele faça mal ou não se importa? (linhas 395-396).
- P - Não... Eu gosto sempre que ele faça bem... (linha 397).
 Eu tenho que mantê-lo aqui... (linha 402).
- E - [...] Então o senhor não o deixa ir enquanto não varrer bem? (linha 403).
- P - Não senhor! Tem que fazer bem!... (linha 404).
- E - E então o que é que lhe diz [...] (linha 405).
- P - Eu digo sempre "lá no meu trabalho quando faço por exemplo um trabalho aldrabado, por castigo eles põem-me lá a fazer aquilo até quando eu acertar aquilo bem... se não acertar bem não me marcam o dia"... (linhas 406-408).

Nota-se nesta última afirmação que o pai deixa de certo modo explícita a natureza hierárquica das relações sociais, fazendo apelo para a sua autoridade (modalidade de tipo posicional).

O mesmo se nota quando a entrevista incide sobre as actividades escolares (20):

- E - [...] E se o senhor vê que ele não estuda ou que não faz os trabalhos, o que é que lhe faz? O que é que lhe diz? (linhas 536-537).
- P - Se eu vê que ele não estuda ou não faz os trabalhos, eu diz "eu levo lá p'ra... se você não presta atenção p'ra estudar eu levo lá p'ró pé de mim trabalhar"... (linhas 538-540).
- E - [...] se ele lhe disser que só tem negativas, o senhor importa-se? (linhas 597-598).
- P - Negativas já é uma coisa que está mal, não é?... (linha 599).
 [...] eu gosto é que ele tenha as coisas tudo bem... (linha 601).
- E - [...] E portanto, como não fica satisfeito, diz-lhe alguma coisa ou não? (linha 604).
- P - Eu diz sempre porque é que ele faz coisas tudo mal... Isso eu digo-lhe... (linha 605).
- E - [...] E não se zanga com ele? (linha 610).
- P - Às vezes eu ralho!... (linha 611).

R - Ralha? E bate-lhe quando ele tem negativas? (linha 612).

P - Não, não, não... (linha 613).

Eu bater, não!... (linha 615).

É só ralar, é ralar, é explicar como é que é o dia... porque é que eu não fiz, porque é que ele deixou de fazer, isso é tudo... mas bater não ... Nunca bateu só por causa de ele na escola... (linhas 617-619).

Os exemplos referidos em (15), (19) e (20) mostram que o princípio regulador das normas de conduta do filho fica explícito através de apelos posicionais que transmitem a diferenciação de papel nas relações sociais. O pai usa na comunicação deste princípio uma forma de realização que é regulada por significados de ordem universalista (na medida em que dá explicações ao filho que ultrapassam a interacção particular pai-filho). Outras vezes faz apelos pessoais mas em que a forma de apelo traduz uma comunicação que é baseada em significados dependentes do contexto (ver o exemplo 14). Noutros casos, recorre ainda a um controlo imperativo em que fica implícita a natureza hierárquica das relações sociais e em que a forma de comunicação traduz uma punição verbal e por vezes física (exemplos 18 e 20). Esta forma de comunicação aponta para o uso de várias alternativas de abordagem no controlo do filho mas em que o princípio que parece dominar é a *obediência* e em que a modalidade de controlo mais usada é a de *tipo posicional*.

A forma como o pai comunica com o filho no contexto instrucional traduz uma realização contextual fundamentalmente particularista, na medida em que o pai não explicita ao filho as razões cognitivas subjacentes à sua aprendizagem o que pode estar relacionado com a sua falta de regras de realização ao nível da produção textual. No contexto regulador o pai usa, por vezes, uma comunicação que traduz uma variante de código elaborado (ilustrada nos exemplos 15, 19 e 20) o que pode significar uma maior facilidade para explicitar os significados no contexto de transmissão de normas de conduta social. Este facto pode constituir um indicador de que o pai possui as regras de realização (ao nível da selecção e da produção dos significados) apropriadas a um contexto em que o princípio dominante é a *relação de autoridade*.

No contexto interaccional da entrevista (em que há um princípio hierárquico subjacente às relações entrevistadora-entrevistado) o pai revela também uma tendência para reconhecer os significados legítimos e em que a realização se traduz numa forma de comunicação com um relativo uso de alternativas de abordagem. Além disso recorre, por vezes, a explicações para responder às questões colocadas pela entrevistadora (os extrac-tos 1,6,7,9 são alguns exemplos) - o texto produzido é menos caracterizado pela narrativa, sendo mais próximo de um estilo analítico.

2.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DE CÓDIGO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

O processo de socialização da mãe parece traduzir uma modalidade de código educacional com as seguintes características:

- (a) Um discurso pedagógico local cujos significados são de ordem particularista, ficando implícitos na comunicação os princípios subjacentes aos conhecimentos e valores contidos nos seus discurso instrucional e regulador - orientação de codificação restrita (O^R).
- (b) Fronteiras muito nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial (Ce^{++}), tendo o primeiro maior estatuto e em que não há qualquer relação entre estes discursos - o discurso oficial não está embebido no discurso local (Ee^{++}).
- (c) Uma prática pedagógica local em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é didáctica - a selecção dos conteúdos é exclusivamente centrada no transmissor (Ei^{+++}) e os critérios de avaliação são fixos e quase exclusivamente centrados no transmissor (Ei^{++}) e em que a modalidade de controlo das normas de conduta social (prática reguladora) é de tipo

predominantemente imperativo - as regras hierárquicas que regulam as relações mãe-filho traduzem relações explicitamente baseadas na autoridade da mãe (Ei^{+++}).

O processo de socialização do pai parece traduzir uma modalidade de código educacional com as seguintes características:

- (a) Um discurso pedagógico local cujos significados tendem a ser de ordem particularista quanto aos conhecimentos contidos no seu discurso instrucional e que tendem a ser de ordem universalista quanto aos valores contidos no seu discurso regulador; enquanto os princípios subjacentes à aprendizagem dos conhecimentos ficam implícitos na comunicação, os princípios subjacentes às relações sociais pai-filho ficam explícitos - orientação de codificação restrita (O^R) no contexto instrucional e orientação de codificação elaborada no contexto regulador (O^E).
- (b) Fronteiras nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial (Ce^+), tendo o primeiro maior estatuto mas em que há alguma relação entre estes discursos - o discurso oficial está, em parte, embebido no discurso local (Ee^-).
- (c) Uma prática pedagógica local em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é didáctica - a selecção dos conteúdos e os critérios de avaliação são centrados no transmissor (Ei^{++}) e em que a modalidade de controlo das normas de conduta social (prática reguladora) é de tipo predominantemente posicional - as regras hierárquicas que regulam as relações pai-filho traduzem relações explicitamente baseadas na diferenciação do papel social (Ei^{++}).

Resumindo, o aluno Z34 tem acesso, no contexto pedagógico familiar, a conhecimentos fundamentalmente relacionados com o

dia-a-dia, mas aprende a valorizar, principalmente através do pai, os conhecimentos transmitidos pela escola. A sua aprendizagem no contexto instrucional permite-lhe a aquisição de capacidades relacionadas com o nível das operações mais simples, dada a orientação de codificação restrita da mãe e do pai na transmissão dos conhecimentos. No contexto regulador, adquire disposições socio-afectivas que lhe permitem assumir um papel social adequado a relações de comunicação de enquadramento forte. Os valores veiculados na família são fundamentalmente de ordem económica (tornados explícitos através do pai), o que pode reflectir uma consciência familiar principalmente constituída pelas relações sociais da produção e fracamente regulada pelas relações sociais da educação. Como, no entanto, os valores e conhecimentos transmitidos pela escola são legitimados na família, significando o reconhecimento do papel da escola como meio de aquisição de um estatuto socio-económico mais elevado, o aluno aprende a valorizar a escola e a ter aspirações elevadas quanto ao seu futuro profissional.

Considerando a prática pedagógica escolar a que o aluno 234 foi submetido na disciplina de Ciências (PP3), é possível pensar que ele teria dificuldades nas regras de realização ao nível instrucional (fundamentalmente nas capacidades cognitivas de utilização) mas que assumiria um papel social adequado ao contexto regulador (isto é, teria as regras de realização exigidas pela natureza do contexto regulador da prática pedagógica de Ciências).

Como a prática PP3 assenta numa teoria de instrução didáctica e em que a modalidade de controlo é fundamentalmente imperativa e posicional, existe uma certa continuidade entre os contextos de socialização primária e secundária deste aluno. Contudo, devido à natureza particularista da forma de transmissão do discurso instrucional da família, existe uma descontinuidade entre os significados contidos nos códigos familiar e escolar. Devido à continuidade existente entre a escola e a família, ao nível da forma como são realizadas as relações de poder entre transmissor-aquisidor, o aluno 234 pode manifestar

regras de realização que lhe permitem produzir o texto legítimo no contexto regulador da aula de Ciências e este facto pode facilitar o seu envolvimento na disciplina de Ciências, permitindo a sua integração social na sala de aula. Contudo, a produção do texto legítimo no contexto instrucional de Ciências pode ser dificultada pela falta de regras de reconhecimento de um contexto que exige a utilização de conhecimentos a novas situações; o aluno poderá ser capaz apenas de responder adequadamente a um contexto que exija a manifestação de capacidades de nível de abstracção mais baixo.

A possibilidade de estudar em silêncio, um dos requisitos de um espaço pedagógico oficial, existe para este aluno, dado que pode estudar no quarto, isolado de outros espaços da casa; no entanto, a ausência de outros livros, para além dos escolares, e a falta de uma mesa própria para estudar são indicadores de que o espaço pedagógico oficial não está verdadeiramente embebido no espaço pedagógico local (ver quadro 6.4).

2.2 Família 236

2.2.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

No que diz respeito ao foco e natureza da conversa presente em família, o pai refere prioritariamente a "discussão" dos problemas familiares do dia-a-dia e nas suas afirmações deixa transparecer a importância que dá às relações de cooperação entre os diferentes membros da família, mas que reflectem uma hierarquia baseada no estatuto de sexo. Na sua comunicação mostra uma tendência para valorizar princípios de ordem fundamentalmente cognitiva.

Quando se refere aos temas de conversa em casa, o pai (empregado de mesa num restaurante da classe média) afirma, por exemplo, relativamente ao seu trabalho (1):

- P - [...] Quando aparecem estrangeiros e como eu falo um bocadinho de inglês [...] (linhas 21-24).
E depois tenho assim, às vezes, casos engraçados... portanto. E é sobre isso que, às vezes, nós falamos. (linhas 31-32).

E quando fala, por exemplo, sobre a escola do filho (2):

- P - A maneira como está a correr... Portanto, todas as aulas, sobre todas as matérias que ele tem. (linhas 46-47).

Em casa e em família, nos seus tempos livres, dedica-se essencialmente a actividades não manuais. Lê muito, dando especial importância a conhecimentos de natureza científica (particularmente ligados à área da medicina) e revela um conjunto de interesses que deixam transparecer a valorização que atribui ao discurso/prática intelectual sobre o discurso/prática manual.

Relativamente à ocupação dos seus tempos livres o pai refere, por exemplo, o seguinte (3):

- E - [...] o que é que gosta mais de fazer? Como é que gosta de ocupar o tempo? (linhas 124-128).
P - De ler... (linha 129).
Porque gosto de ter conhecimentos, não é? Adquirir mais alguns conhecimentos, portanto lendo vou adquirindo mais alguns conhecimentos e que nos fazem falta... (linhas 131-133).
E - Acha que adquire mais conhecimentos lendo do que vendo a televisão ou... (linha 134).
P - Eu creio que lendo se adquirem mais [...] (linhas 135-137).

A importância que o pai dá à aquisição de conhecimentos académicos (indicador indirecto da prática pedagógica indirecta) é também reflectida através do interesse manifestado por programas culturais, particularmente científicos, transmitidos na televisão (4):

- P - Por exemplo, deram um programa aqui há uns anos atrás sobre... portanto, o corpo humano... (linhas 139-140).
Que eu teria gostado de ver... Não tinha gravador na altura para gravar na altura... senão tinha gravado... Gosto muito e então coisas relacionadas com o corpo humano, eu gosto... (linhas 142-144).

As actividades escolares do filho são bastante valorizadas pelo pai e este aspecto está, por exemplo, presente quando ele relata o seguinte, a propósito do filho realizar sempre os trabalhos da escola (5):

- P - [...] Nós tínhamos que sair e ele "ai, eu não vou porque eu tenho que

fazer os meus trabalhos". Portanto ficava sozinho a fazer os trabalhos e não ia connosco. (linhas 527-529).

A valorização atribuída à aprendizagem do filho traduz uma ênfase nos aspectos de natureza cognitiva (6):

E - Portanto não acha que seja assim muito importante ele aprender a fazer a cama! (linha 278).

P - [...] também nós temos que aprender um bocadinho de tudo, não é? [...] (linhas 279-280).

Esta ênfase está ainda presente quando o pai se refere à importância dada às disciplinas de trabalhos manuais, música, educação visual e educação física (7):

E - Eu acho bem... trabalhos manuais... (linha 703).
Para ter um conhecimento de tudo. Acho que todos nós devemos ter um conhecimento de tudo um pouco. (linhas 705-706).

Contudo, a ênfase dada aos aspectos cognitivos está muito mais ligada aos conhecimentos legitimados pela escola do que aos conhecimentos do dia-a-dia. Por exemplo, a propósito da obrigatoriedade do filho fazer tarefas de casa, o pai afirma (8):

P - Eu creio que ele faz por vontade própria porque não é obrigado a fazê-la [referindo-se à cama] (linha 268).
Nem eu... Mas da parte da minha mulher creio que ela também não obrigaria, nem lhe obriga a fazer... (linhas 270-271).
Creio que não é uma coisa que lhe... que lhe diga respeito a ele fazer a cama [...] (linhas 273-274).
Não porque seja mais próprio, mas porque geralmente é sempre a esposa ou a filha que fazem! (linhas 276-277).

Nesta última afirmação, o pai deixa implícita a ideia de que há uma divisão de tarefas baseada no estatuto de sexo, o qual é reforçado pelo facto de em casa ser a mãe que se dedica mais às tarefas do dia-a-dia familiar, enquanto o pai se dedica mais a actividades de natureza intelectual. Vários outros exemplos do texto do pai são ilustrativos da presença de uma prática instrucional indirecta em que predominam os conhecimentos académicos.

Por exemplo, quando se refere à importância que dá às disciplinas da escola do filho (9):

P - (...) Eu também gosto muito de música. Eu também estudei música e também gostava que eles [...] (linhas 708-712).

E quando fala das suas aspirações relativamente ao futuro

profissional do filho (10):

- P - Bem, como eu já disse à senhora doutora, já lhes falei... [referindo-se ao filho e à filha] que era medicina e ele também andou com umas ideias mas era quando era mais pequeno [...] (linhas 652-657).

Relativamente aos valores de ordem social, aqueles que parecem ser mais veiculados através do discurso do pai dizem respeito às atitudes de obediência (associada ao respeito) e de responsabilidade e em certa medida à atitude de cooperação. Quando o pai é questionado sobre o facto do filho fazer as tarefas que lhe mandam, como por exemplo pôr a mesa, o pai diz (11):

- P - Por vezes a irmã, até propriamente a irmã "hoje és tu a pôr a mesa"... e ele vai pôr a mesa... (linhas 311-312).
Pois... combinam... foi combinado entre... Eu também já tenho posto a mesa... (linha 315).
- E - E quando lhe mandam pôr a mesa, ele põe sempre a mesa ou não? (linha 318).
- P - Isso põe! (linha 319).
Porque creio que ele é um rapaz muito obediente... (linha 321).

E mais adiante, a propósito do cumprimento das tarefas escolares (12):

- P - A escola é como uma profissão qualquer, seja empregado de mesa, seja doutor, seja... é para ser exercida com vontade e a 100%... É o que lhes digo[...] (linhas 620-623).
[...] na minha maneira de ver, sempre assumi a responsabilidade, a responsabilidade da minha profissão e tudo o que eu faço tento fazer a 100% e só se mesmo não puder... (linhas 625-629).

Como indicadores da *prática pedagógica indirecta*, os exemplos citados e outros que são evidentes a partir da análise global do texto (alguns dos quais surgem a propósito da *prática pedagógica directa*), reflectem:

- (a) A presença de um discurso instrucional em que os conteúdos académicos (com particular incidência nos conhecimentos de natureza científica e artística), prevalecem sobre os não académicos.
- (b) A presença de um discurso regulador que veicula um conjunto de valores associados à natureza hierárquica das relações de sexo e das relações parentais, mas que incluem também relações baseadas na cooperação.

- (c) Uma forma de comunicação de estilo analítico, em que é dada prioridade a aspectos de ordem cognitiva (fala mais por razões cognitivas do que por razões pessoais).

Quanto à *prática pedagógica directa*, o papel do pai como transmissor faz-se sentir fundamentalmente ao nível da aprendizagem de aptidões específicas relacionadas com actividades académicas. No entanto, ele intervém também no ensino de aptidões relacionadas com as tarefas caseiras, tendo um papel secundário relativamente ao da mãe nesta área de aprendizagem. A teoria de instrução que parece estar subjacente à sua prática pedagógica traduz uma teoria que tende a ser relativamente centrada no aquisidor - na selecção dos conteúdos o pai tem em consideração aspectos relacionados com os interesses do filho, dando-lhe uma certa autonomia sobre o que aprende, mas nos critérios de avaliação o pai tem fundamentalmente em consideração o texto que ele considera adequado, legitimando uma forma de realização relativamente fixa e consequentemente centrada na forma de produção do transmissor.

Através da análise da actuação do pai relativamente à aprendizagem relacionada com as tarefas caseiras, verifica-se que ele não se importa que o filho execute tarefas que não foram seleccionadas por ele (aspecto que pode, ao mesmo tempo, ser um indicador da menor importância dada pelo pai a este tipo de actividades no processo de desenvolvimento do filho). Algumas afirmações extraídas do texto do pai ilustram este facto. Por exemplo, quando é interrogado sobre a forma como o filho aprendeu a fazer as tarefas de casa o pai diz (13):

E - [...] E como é que ele aprendeu a fazer a cama? (linhas 254-258).

P - Possivelmente foi a mãe que lhe ensinou ou a irmã. (linha 259).

E - [...] portanto não foi o senhor que lhe ensinou! (linha 260).

P - Não senhor!... (linha 261).

E - E como é que acha que ele aprendeu a limpar o pó? (linha 302).

P - Foi aprendendo com a mãe e com a irmã. (linha 303).

E - Importava-se muito que ele não pusesse a mesa? (linha 330).

- P - Não! Não me importava muito!... (linha 331).
- E - Limpar o pó, limpar a loiça, são normalmente os pais que mandam fazer mas, por exemplo, fazer a cama já é uma coisa que ele, se faz, é por ele, não é? (linhas 459-460).
- P - Sim senhor! (linha 461).
- E - E há mais alguma coisa que ele se lembre de fazer em casa que nunca ninguém lhe tivesse dito para fazer? (linhas 462-463).
- P - Já aconteceu aí uma vez [...] ele tentou fazer uma omelete à maneira dele... (linhas 464-466).
- E - E importaram-se que ele fizesse a omelete? (linha 471).
- P - Não!... (linha 472).
 [...] até achámos bem que ele tivesse uma iniciativa... (linha 474).
 Porque acho que ele também deve ter iniciativas [...] (linhas 476-477).

E quando é interrogado sobre a forma como o filho realiza as tarefas da casa e como ensina o filho a fazê-las (14):

- E - [...] e quando ele põe a mesa, acha que põe bem? Que fica bem posta? (linhas 376-377).
- P - Põe bem, põe bem! (linha 378).
- E - E porque é que acha que fica bem posta? (linha 379)
- P - Uma vez que eu tenho as normas de hotelaria... (linha 382).
- E - [...] o que é que é estar bem posta? (linha 385).
- P - As coisas estarem no seu devido lugar, os copos, os guardanapos... (linha 386).
- E - E como é que ele aprendeu? (linha 389).
- P - Fui-lhe ensinando. (linha 390).
 O garfo põe-se neste lado, a faca põe-se neste, o guardanapo põe-se neste lado fora do prato, põe-se o pão no prato... (linhas 394-395).
 Nas normas de hotelaria pois é assim mesmo que tem de ser posto [...] (linha 403).

Outros exemplos que reforçam a ideia de que o pai tende a legitimar critérios centrados fundamentalmente no transmissor, dizem respeito a actividades de natureza intelectual. Por exemplo, a propósito da forma como responde às perguntas que o filho lhe faz, o pai afirma (15):

- P - [...] Tudo o que ele perguntar eu respondo-lhe. (linha 233).
- E - [...] e se o senhor sabe dá-lhe directamente a resposta, é isso? (linhas 238-240).
- P - Sim senhor! (linha 241).
- E - E se não sabe? (linha 242).
- P - Se não souber, pois não lhe posso responder [...] (linha 243).

Digo-lhe "olha quando tivermos oportunidade de ler nalguma revista ou nalgum livro, pois já podemos falar disso" [...] (linhas 245-247).

Também quando se refere aos livros que o filho lê (16):

- E - Já lhe tem dito que é bom ele ir procurar as coisas nos livros? (linha 834).
- P - Já... principalmente nesses de, de história... (linha 835).
À vezes acontece... depois digo a ele "olha fazes bem porque vem lá de tudo o que te interessa"... (linhas 837-838).
- E - [...] ou prefere dar-lhe directamente a resposta?... (linhas 839-841).
- P - Pois... se eu souber, se eu souber responder-lhe não mando... (linha 842).

Embora existam muitos outros exemplos no texto sobre a prática instrucional directa do pai, os anteriormente referidos parecem ser suficientes para inferir que a selecção é relativamente flexível mas que os critérios são fixos. Em qualquer dos casos o pai deixa no entanto explícitos, na comunicação, os princípios subjacentes à selecção e aos critérios, o que serve de indicador da ordem universalista dos significados do pai, no contexto instrucional.

A explicitação dos valores legitimados pelo pai está também patente na sua prática reguladora, revelando o recurso a modalidades de controlo de tipo posicional conjugadas com modalidades de tipo inter-pessoal, mas em que os apelos (quer posicionais, quer pessoais) são de ordem universalista.

Quando se refere às razões que dá ao filho para realizar as tarefas da casa (17):

- E - E portanto quando lhe chamava a atenção dizia-lhe porque é que ele devia fazer? (linha 344).
- P - Sim senhora! (linha 345).
- E - E o que é que lhe dizia? [...] (linha 346).
- P - [...] estejamos onde estivermos tudo o que temos que... que nós... seja estudar, seja trabalhar, tem que ser feito com vontade... E se foi mandado fazer, pois ele tem de fazer... não pode desobedecer... (linhas 347-350).
- E - Mas limita-se a dizer assim "olha eu disse-te para tu fazeres, para pôres a mesa e portanto pões a mesa!"... (linhas 359-360).
- P - Não!... (linha 361).
Não, dava-lhe essa razão... portanto para ele [...] (linhas 363-364).

E - [...] deu-lhe algumas razões para ele achar que devia pôr a mesa? (linhas 367-370).

P - Pois, na altura disse, uma vez que estávamos todos e depois... nós... um custa um bocadinho, dois já não custa tanto, já não custa tanto e três ou quatro muito menos... (linhas 371-372).

E quando se refere às razões que dá ao filho sobre a necessidade de estudar (18):

P - Pois eu digo-lhe que... eu... o pai gosta que ele chegue ao fim do ano e que tenha bons resultados, que é bom para ele e eu fico contente... (linhas 674-675).

Pois eu digo-lhe, porque ele se for ficando com a matéria atrasada de ano para ano, depois vai acumulando e os estudos vão degradando, que acontece a muitos... (linhas 677-678).

Que vão deixando matérias atrasadas de uns anos para os outros e depois nunca mais conseguem acompanhar... (linhas 680-681).

A reforçar a tendência do pai para o uso de apelos podemos ainda referir que o pai não recorre a punição verbal ou física para controlar o filho. São exemplos deste aspecto as afirmações do pai contidas nas linhas 591, 607, 876.

Em todo o texto do pai se nota uma forma de comunicação em que os significados são verbalmente explícitos. No contexto formal da entrevista ele comunica através da explicação dos seus actos e intenções, recorrendo a significados independentes do contexto. Além dos extractos (3), (6), (7), (12), (17), (18), são exemplos da sua orientação de codificação as seguintes afirmações (19):

E - E porque é que gosta de ver... de ver os filmes [...] (linhas 81-82).

P - Gosto de ver filmes de ficção, porque gosto de ver a maneira como eles trabalham, como põem em movimento aquelas figuras que criam [...] (linhas 83-85).

E - [...] O que é que falam, quando falam, por exemplo, dos desastres, como disse... ou das guerrilhas?... (linhas 106-108).

P - Portanto... as guerrilhas é... falamos na maneira que achamos mal, coisas que não estão bem... todas as pessoas se deviam dar bem [...] (linhas 109-112).

Mas... toda a gente quer o poder! (linha 116).

Isto é feito tudo como um meio... (linha 118).

E - [...] Pegando nesse exemplo da criança meio humana, meio gato [...] Contou a notícia de que havia uma criança que tinha nascido meio gato, meio... ou, ou referiu mais alguma coisa sobre essa situação? (linhas 182-185).

P - Referi que diziam... uma pequena parte... para mim só dizia que aquilo que diziam é que aquilo é um defeito genético da mãe [...] (linhas 186-188).

Além disso, podem também ser tomadas, como indicadores da sua orientação de codificação, as referências feitas pelo pai quanto à importância do contacto entre pessoas de diferentes níveis sociais. Esta importância sugere que a consciência do pai é muito mais regulada pelas relações sociais da educação do que pelas relações sociais da produção, o que nos leva a considerar que a prática pedagógica que regula as relações pai-filho traduz uma prática usualmente associada aos agentes de controlo simbólico.

Quando se refere ao facto do filho ir por vezes com ele ao restaurante onde trabalha, afirma o seguinte (20):

P - Foi ele que pediu para ir... para ver... e eu achei bem porque como sempre via e estava em contacto com... não falando com eles propriamente [...] (linhas 956-960).

E - E o senhor achou bem então que ele fosse, não é? (linha 964).

P - Achei bem! (linha 965).
Acho que também devia estar... para não estar aqui sempre neste sítio, portanto [...] (linhas 968-973).
[...] e a pessoa começa mais... começa a expandir-se mais, também acho que a pessoa fica mais metida consigo não tendo convivência com as outras pessoas... e achei bem [...] por norma há pessoas que vão diariamente e depois quando vêm as pessoas começam a falar, começam a meter conversa... e acho que faz bem... portanto, para eles terem assim um bocadinho mais de convívio [...] Talvez até crie mais experiência neles [...] (linhas 975-983).

E mais adiante quando a entrevista aborda os contactos que o pai tem no seu emprego (21):

E - O senhor fala com muita gente, não? (linha 989).

P - Tem razão... de várias camadas sociais... (linha 990).

E - É? É uma coisa boa? (linha 991).

P - Eu acho que sim! (linha 992).

E - O que é que acha que tem ganho com isso? (linha 993).

P - Aprendido um pouco... aprendemos a... portanto, a lidar com as pessoas de uma outra maneira, portanto são... nós temos lá servido pessoas, desde ministros a doutores, engenheiros, professores... (linhas 994-996).
E eu acho que nós, em contacto com essas pessoas, a gente adquire uma outra maneira de estar, um avontade de falar com as pessoas... e talvez seja esta a razão porque eu gostaria que eles fossem lá [...] (linhas 998-1001).

2.2.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Como temas de conversa presentes em família a mãe refere prioritariamente os problemas relacionados com a escola do filho, o que deixa transparecer a valorização atribuída às actividades académicas do filho.

Como resposta à primeira questão da entrevista, a mãe afirma (1):

- M - Sobre as coisas do João, da escola, portanto... que ele traga pontos ou que traga... alguma coisa, alguma conversa que tenha ouvido ou alguma briga ou alguma coisa qualquer... portanto ele conversa... comunica cá em casa. (linhas 3-5).

Nesta valorização dá ênfase ao bem estar do filho e aos seus resultados académicos o que parece revelar uma percepção da escola não apenas como meio de aprendizagem dos conhecimentos necessários ao seu futuro profissional, mas também como espaço socio-cultural importante para o desenvolvimento socio-afectivo do filho (2):

- E - E porque é que acha importante estar a par? [referindo-se aos estudos do filho] Porque é que costuma conversar com ele sobre isso? (linhas 42-43).
- M - Não sei... Talvez para saber realmente se... se as coisas estão a correr bem... (linha 44).
Porque estando a correr bem na escola, também ele está... se sente lá bem e está... portanto, está de vontade, gosta daquilo... Se 'tivesse' a correr mal ou se 'tivesse'... se fosse um ambiente mau, portanto para ele seria chato, também seria... (linhas 48-51).
- E - E... e acha importante que ele no fundo seja bom aluno? [...] (linha 52).
- M - Sim... Sim, eu acho que sim... [...] incentivo-o a que ele realmente tenha, tenha melhor nota... (linhas 53-57).
[...] por vezes digo-lhe "olha, já que os teus pais não puderam alcançar mais [...], se quiserem portanto um curso bom têm que estudar porque ao fim e ao cabo sem isso nada... não há, não há hipóteses de terem um bom emprego, uma boa colocação... (linhas 61-65).

Como actividades do seu dia-a-dia a mãe ocupa-se das tarefas de casa e é ama de um bebé (filho de uma professora do ensino secundário, sua vizinha e com quem mantém estreitas relações de amizade); estas actividades estão contudo associadas a actividades que reproduzem certas componentes instrucionais do discurso oficial - a mãe costuma ler o jornal (e, por vezes, livros) e vai a exposições com o marido e filhos. Além disso,

quando dá razões sobre os seus interesses, deixa transparecer que na sua comunicação explicita princípios de ordem cognitiva, o que pode constituir um indicador de uma prática pedagógica indirecta que veicula significados independentes do contexto particular da situação que constitui o tema de conversa (3):

- E - Porque é que gosta de ver a telenovela? (linha 103).
- M - Porque acho nela... dá umas idéias à... portanto a pessoa fica a ver a telenovela e por vezes tira conclusões dela, tira... factores que por vezes é verdade... uma pessoa tem uma amiga... [...] (linhas 104-109).
- E - [...] E costuma falar sobre a telenovela em... aqui em casa? (linha 112).
Com quem fala? (linha 114).
- M - De uma maneira geral é com os filhos [...] por vezes, naquela altura que está a acontecer qualquer coisa, eu digo "olha estás a ver, olha um exemplo daqueles, parece tão íntima parece uma coisa tão boa... e ao fim e ao cabo é falsa"... (linhas 115-118).

Enquanto indicadores da *prática pedagógica indirecta*, os exemplos referidos e outros, que são citados posteriormente a propósito da *prática pedagógica directa*, sugerem:

- (a) A presença de um discurso instrucional em que são valorizadas os conteúdos académicos relativamente aos não académicos.
- (b) A presença de um discurso regulador que veicula valores baseados na diferenciação do papel social em função do estatuto parental, mas não tanto em função do sexo (aspectos salientes nos extractos que se transcrevem posteriormente).
- (c) Uma forma de comunicação que, embora assentando em aspectos de ordem socio-afectiva, dá prioridade a aspectos de ordem cognitiva.

A forma como a mãe se refere à aprendizagem directa do filho, no caso dos conhecimentos relacionados com o dia-a-dia, parece indicar que ela privilegia uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor. Por exemplo, recordando a forma como o filho aprendeu a fazer o nó nos ténis, a mãe relata o

seguinte (4) :

- M - [...] durante vários anos, mais miúdo, não é? Eu atava-lhos e depois comecei a dizer-lhe "já vais tendo idade suficiente para, para fazer isso... ou mal ou bem... ata que é para tu te habituares" [...] (linhas 223-228).
- E - E portanto não se importava que ele atasse mal [...] (linhas 229-230).
- M - Exacto, para que ele dali comesse a atar... com a continuação ia acabar por atar bem... (linhas 231-232).

Esta situação deixa transparecer uma certa autonomia dada ao filho sobre a sua própria aprendizagem e, entre outros exemplos da prática pedagógica directa da mãe, a teoria de instrução pode ser também ilustrada através da seguinte passagem da entrevista (5) :

- E - [...] Como é que ele aprendeu a fazer a cama? (linhas 277-280).
- M - Portanto, vendo a irmã e vendo-me a mim fazer a minha e a irmã fazendo a dela. (linha 281).
- E - Portanto a senhora nunca foi para o pé dele dizer "olha a cama faz-se desta maneira"... (linhas 282-283).
- M - Não, ele portanto viu fazer e automaticamente começou a fazer. (linha 284).

Subjacente a esta teoria de instrução, em que a selecção e, fundamentalmente, os critérios de avaliação tendem a ser estabelecidos em função dos atributos do filho, existem razões que exprimem a natureza universalista dos significados que orientam a actuação da mãe quanto ao que o filho deve aprender/fazer e quanto à forma como deve aprender/fazer.

As razões apontadas pela mãe relativamente à selecção das tarefas da casa são de ordem cognitiva, mostrando que, nessa selecção, a mãe valoriza o desenvolvimento cognitivo do filho (6) :

- E - [...] Porque é a senhora que acha que ele deve fazer a cama e que lhe diz para fazer a cama ou porque ele se lembra de fazer a cama? (linhas 285-287).
- M - Portanto eu mando fazer porque acho que... no dia-a-dia... no... ou amanhã, no futuro... portanto ele necessita de saber fazer para futuro dele porque acho que ele deve fazer um bocadinho... saber fazer um bocadinho de cada coisa... (linhas 288-290).

As razões dadas directamente pela mãe ao filho para que ele cumpra as tarefas seleccionadas revelam que ela usa diferentes

alternativas de abordagem na comunicação com o filho, dando-lhe acesso a diferentes princípios nas relações sociais de comunicação (7):

- E - [...] E... e quando, e quando por exemplo... se ele por exemplo não faz, não é?... [referindo-se à cama], a senhora importa-se que ele não faça? (linhas 298-299).
- M - Portanto exijo que ele faça! Digo novamente "João mandei-te fazer isto e tu não fizeste, faz favor de ir fazer"... (linhas 300-301).
- E - [...] não lhe dá as razões porque é que a senhora quer que ele faça! (linhas 302-303).
- M - Sim, eu digo-lhe "olha João fazes isto porque... não é para teu mal, eu acho que no outro dia te ensinaram... porque um dia mais tarde tu necessitas de fazer... casas-te... portanto a tua mulher" [...] (linhas 304-308).

Como primeira alternativa a mãe deixa explícito o princípio de obediência e na segunda o princípio da colaboração. Em termos de modalidade de controlo, o primeiro exemplo traduz uma modalidade de tipo posicional em que fica explícito o poder da mãe com apelo à sua autoridade e o segundo exemplo traduz uma modalidade de tipo inter-pessoal em que aquele poder fica implícito através de um apelo pessoal, centrado no filho.

A importância dada à obediência e à cooperação como disposições socio-afectivas a serem desenvolvidas pelo filho é também evidente quando a mãe dá a sua opinião quanto às razões que levam o filho a realizar as tarefas que ela seleccionou (8):

- E - [...] e quando lhe manda fazer a cama, ele faz sempre! (linha 293).
- M - Sim, de uma maneira geral faz sempre... (linha 294).
- E - E porque é que acha que ele faz sempre? (linha 295).
- M - Eu acho que é por ser obediente, porque realmente vê que tem que colaborar com, com... comigo ou isso... (linhas 296-297).

Quanto aos critérios de avaliação, a mãe é mais flexível, o que pode significar que dá menos importância, no caso das tarefas da casa, à forma como o filho as executa (9):

- E - [...] E se ficar mal feita [referindo-se ainda à cama], importa-se que fique mal feita ou não liga muito? (linha 324).
- M - Não, eu ligo, digo-lhe a ele "olha João, a cama não está bem feita"... ou vai embora aí já fazes para que realmente ele não ande para trás e para a frente eu vou e faço... (linhas 325-327).

E - [...] porque é que a senhora se importa que fique mal feita [...] (linhas 328-329).

M - Eu digo-lhe a ele "olha João já vistes se vier cá alguém, se tens portanto uma visita ou um colega teu, uma coisa qualquer que tragas ao teu quarto, a cama não está bem feita, está mal feita e depois não vão dizer que és tu que a fazes, dizem que é a mãe ou então se fazes tu, que está mal feita... (linhas 330-333).

E mais adiante (10):

M - [...] às vezes repreendo-o e ele volta a ir fazê-la e outras vezes digo-lhe "olha isto tanto custa fazer bem como fazer mal... portanto se tu fizeres logo bem é só uma vez e se fizeres, se fizeres mal tens que fazer primeira e segunda e terceira vez, porque sem isso ficar bem feito, não saís daí!" (linhas 345-348).

Estes aspectos mostram também, mais uma vez, a tendência para o uso de uma modalidade de controlo inter-pessoal conjugado com uma modalidade de controlo posicional.

Quanto à forma como a mãe explica a maneira de fazer a tarefa (nesta caso a cama) ela usa um processo de transmissão em que explicita o que falta na realização do filho para satisfazer os critérios que previamente estabeleceu (11):

E - [...] e diz-lhe em que é que ele falhou, diz-lhe onde é que está mal? (linha 356).

M - Sim, digo-lhe "olha já viste a colcha está uma ponta abaixo, uma ponta acima, isso não está bem" [...] (linhas 357-358).
[...] "olha está torta, portanto não está bem"... (linha 363).
E outras vezes é ele próprio que vê que realmente não está bem e portanto compõe-a no sítio onde está mal... (linhas 365-366).

As razões apontadas pela mãe relativamente à realização de outras tarefas da casa e à forma como o filho as aprendeu e como é controlado são idênticas às referidas anteriormente para o caso da tarefa "fazer a cama". A cooperação e obediência sobressaem novamente como atitudes valorizadas pela mãe (ver, por exemplo, linhas 377-385 e 391-394), bem como a importância dada ao desenvolvimento cognitivo do filho (por exemplo, linhas 401-402); a forma como controla as actividades a serem realizadas pelo filho traduzem modalidades de controlo de tipo posicional (linha 384) e de tipo inter-pessoal (linhas 396-397).

A relativa autonomia que a mãe dá ao filho na sua própria

aprendizagem, e que anteriormente referimos, está também patente no facto de ele poder realizar em casa actividades que não foram previamente estabelecidas por ela (12):

- M - [...] há dias disse-me que também queria fazer um bolo... eu então disse-lhe "então toma, fazes as coisas e fazes o bolo e... tu é que te encarregas disso tudo"... portanto o bolo, a iniciativa foi dele... (linhas 428-431).
- E - [...] mas a senhora não se importou que ele fizesse o bolo, não é? E porque é que não se importou? (linhas 436-437).
- M - Porque acho que ele também deve saber fazer... quer... um dia mais tarde... há pasteleiros, há isto, há aquilo, ele portanto também pode ter uma ideia de querer saber para... para fazer... mesmo para um dia na casa dele... (linhas 438-440).

No que se refere às actividades da escola a mãe não tem uma acção directa como transmissora do discurso instrucional oficial (tem apenas a 4ª classe) mas a sua percepção quanto ao papel desempenhado pela escola/professor na aprendizagem do filho parece revelar uma legitimação numa teoria de instrução de natureza didáctica. Este aspecto é evidenciado quando a mãe afirma que o filho prefere recorrer à explicação dada pelo(a) professor(a) e quando ela própria aconselha o filho a tirar dúvidas junto do(a) professor(a) (13):

- E - Se achasse que ele fazia mal os trabalhos de ciências ou que estudava mal ciências, importava-se? (linhas 540-541).
- M - Sim!... (linha 542).
- E - [...] como é que actuava para ele aprender a fazer bem? [...] (linhas 543-544).
- M - Não sei... talvez influenciando... ou pedir explicação às professoras, portanto, ou... dentro da aula ou fora da aula para que realmente ele percebesse ou compreendesse as coisas... (linhas 547-549).
- E - [...] e a irmã não poderá dar nenhuma ajuda nesse sentido? (linha 554).
- M - Ele também não gosta muito... (linha 555).
Quer dizer, gosta que a professora explique e... ou que a irmã não lhe saiba dizer ou não saiba ou... não lhe mostre as mesmas, as mesmas coisas que as professoras lá ensinam... (linhas 557-559).
[...] portanto ele gosta, gosta das coisas da... da escola que a professora explica e se realmente vem e não percebe... gosta de guardar para o dia anterior... ou para o dia depois para que realmente a professora volte a explicar... (linhas 561-564).

O filho tem em casa, um acesso indirecto ao discurso da escola já que a irmã é mais velha e frequenta o ensino secundário e, como a mãe afirma, quando interrogada quanto à forma

como o filho aprendeu a estudar/fazer os trabalhos da escola (14):

- M - Eu acho que... devia ter sido... porque como tem a irmã, portanto ele foi para a primária [...] andava ela na 4ª classe, foi quando ele entrou e portanto ele já devia de vir acompanhando a irmã, ver que realmente ela ia lendo e fazendo os trabalhos... (linhas 456-459).
E ele já ia com essa noção, creio eu que fosse isso... (linha 461).

Além disso, quando se refere à disciplina de inglês (15):

- M - Ele por exemplo ao inglês é capaz de fazer uma ou outra pergunta à irmã porque a irmã também tem inglês e já tem há mais anos... ou ao pai... (linhas 591-592).
E o pai também tirou o curso, também... portanto ele também, mais ou menos qualquer coisita que ele procure, portanto às vezes falam sobre isso... (linhas 597-598).

Analisando a valorização atribuída pela mãe às diferentes disciplinas da escola, verifica-se que a sua posição reflecte a importância que ela dá ao desenvolvimento da criança em todas as áreas do conhecimento, o que de uma forma indirecta poderá indicar a sua tendência para ter em consideração os atributos particulares do aquisidor (16):

- E - Acha que essas disciplinas [referindo-se aos trabalhos manuais, desenho, ginástica, música] são importantes como as outras? (linha 729).
M - Eu acho que sejam importantes porque eu acho que eles devem ter queda... pode até ser um bom desenhista [...] (linhas 730-731).
[...] Para ginástica também pode ser uma criança que realmente tenha jeito e que queira seguir, portanto um professor de ginástica... (linhas 744-745).
[...] mesmo para o desenvolvimento deles acho que a ginástica ou o desenho ou portanto saber fazer, eu acho que realmente... (linhas 747-748).

Na selecção das actividades extra-escolares do filho este aspecto volta a estar patente. Embora condicionada pelo aspecto económico, a mãe mostra que acha importante para o desenvolvimento do filho este tipo de actividades mas entende que não deve obrigá-lo a uma coisa que não é do seu agrado (17):

- E - Mas a senhora falou-lhe em ir [referindo-se à ginástica] mas ele não, não mostrou muito interesse... (linha 831).
M - Não mostrou interesse em ir... portanto eu também daí, também estar a forçar, estar a dizer vais para uma coisa obrigado, também não... (linhas 832-833).
E - Pois... no fundo chamou-lhe a atenção que o médico achava bem, mas aceitou que ele não... não gostasse de ir... (linhas 888-889).

- M - De início achei que ele realmente... eu dizia-lhe e ele "oh não sei quê, para quê que eu vou para lá"... e assim e assado... e "eu não conheço ninguém"... (linhas 890-891).
Eu portanto não o ia obrigar... Para já era assim um bocadinho dispendioso [...] outra coisa era realmente, ele ia contra vontade, portanto não ia fazer as coisas... acho que ele não iria fazer as coisas bem... porque ia contrariado... (linhas 894-897).

Confrontada com a situação de obrigatoriedade da escola, a mãe afirma (18):

- M - Eu concordo que é uma obrigação, compreendo que é uma obrigação. Portanto eles queiram ou não queiram... eu acho que melhor seria se eles realmente concordem, que gostem... Mas eu acho que, de qualquer maneira, que é um, portanto, é um dever, é uma coisa que eles têm que cumprir, é uma coisa... é uma fase... é um emprego como outra pessoa adulta... (linhas 854-858).
Eles vão no dia-a-dia... porque têm obrigação de ir para lá... porque eu acho que sem isso, portanto eles de hoje para amanhã não são nada... se não tiverem umas luzes... (linhas 860-862).

Um outro indicador da prática pedagógica directa da mãe refere-se à selecção dos livros que compra para o filho e ao controlo que tem sobre a leitura do filho. Entre os livros comprados pelos pais a mãe deixa transparecer que a selecção foi condicionada pela idade do filho e nessa selecção nota-se uma valorização dada a livros de aventuras e científicos (ABC dos bichos); a leitura actual do filho é baseada na selecção que ele próprio faz, sugerindo aos pais a compra de determinados livros ou recorrendo à biblioteca de que é sócio e a mãe entende que é o filho que deve "descobrir" por si próprio o que é uma "boa" ou "má" leitura (o que significa mais uma vez a tendência para a mãe legitimar uma aprendizagem relativamente centrada no aquisidor). O exemplo seguinte ilustra esta inferência (19):

- E - [...] Portanto não se importava que ele lesse livros que... sei lá... que a senhora... (linhas 972-973).
M - Que não estivesse bem para a idade dele... (linha 974).
E - Sim!... (linha 975).
M - Eu acho que não, eu acho que ele devia ler e depois tirava... (linha 976).
[...] se, por acaso, visse que ele realmente não havia de ler... mas acho que o deixava ler porque ele dali tirava uma conclusão... o que era bom e o que era mau... (linhas 986-988).
E - Portanto, no fundo, não se zangava com ele?... (linha 989).
M - Não me zangava com ele! (linha 990).
Dizia "olha, vês que isto não presta ou isto é... portanto não presta,

não tem valor, portanto tiras daí a tua conclusão"... (linhas 992-993).
Portanto... era capaz de lhe dizer "olha porque não é bom para a tua
idade... ou porque isto não tem futuro... ou porque não presta, por
qualquer motivo"... (linhas 1001-1002).

A mãe usa uma prática pedagógica em que o conteúdo da aprendizagem (das aptidões específicas e das regras de ordem social) é verbalmente explícito, na medida em que ela usa frequentemente razões (princípios) para explicar ao filho a natureza objectiva dos objectos e das pessoas (ver por exemplo, extractos 7, 8, 9, 10, 11 e 19). O filho tem assim acesso, através da prática pedagógica da mãe, a significados de ordem universalista.

A forma da relação social que medeia a aprendizagem das aptidões traduz uma prática instrucional regulada por uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor pois que o princípio subjacente à selecção e critérios estabelecidos pela mãe deixa transparecer uma preocupação centrada no desenvolvimento cognitivo do filho (ver, por exemplo, extractos 4, 6, 12, 16); este princípio parece mais notório no caso dos critérios do que na selecção.

A modalidade de controlo usada pela mãe na transmissão das regras de ordem social traduz uma forma de comunicação em que os apelos posicionais são usados conjuntamente com apelos pessoais; em qualquer dos casos, a mãe explicita as regras subjacentes à sua actuação revelando a natureza universalista dos significados que transmite ao filho no contexto regulador. Através dos apelos posicionais recorre a razões que valorizam a diferenciação de papel social (e que, no seu caso, dizem fundamentalmente respeito ao estatuto parental); através dos apelos pessoais usa razões que se baseiam nas consequências individuais da conduta do filho.

A forma de comunicação usada pela mãe no contexto da entrevista aponta para uma orientação de significação universalista. Na interacção com a entrevistadora, a mãe usa um estilo de comunicação que deixa explícitos os seus significados, recorrendo a explicações quando responde às questões que lhe são colocadas

(os extractos 2, 3, 6 são exemplos). Igualmente, na comunicação com o filho, explicita as razões que determinam os seus actos e intenções (ver por exemplo extractos 7, 11, 19); além disso revela, na forma de socialização do filho, o uso de diferentes alternativas de abordagem na comunicação, o que constitui um indicador do uso de significados independentes do contexto.

2.2.3 CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DE CÓDIGO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

O processo de socialização do pai parece traduzir uma modalidade de código educacional com as seguintes características:

- (a) Um discurso pedagógico local cujos significados são de ordem universalista, deixando explícitos na comunicação os princípios subjacentes aos conhecimentos e valores contidos nos seus discursos instrucional e regulador - orientação de codificação elaborada (O^E).
- (b) Fronteiras nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial tendo este maior estatuto (Ce^+) e em que há uma estreita relação entre o discurso pedagógico do pai e o discurso pedagógico da escola - o discurso oficial está embebido no discurso local (Ee^{--}).
- (c) Uma prática pedagógica local em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é caracterizada por uma selecção relativamente centrada no aquisidor (Ei^-) e os critérios de avaliação são centrados no transmissor (Ei^+) e em que a modalidade de controlo (prática reguladora) é de tipo fundamentalmente pessoal conjugada por vezes com apelos posicionais (Ei^-).

O processo de socialização da mãe parece traduzir uma modalidade de código educacional com características próximas da modalidade revelada pelo pai mas em que:

(a) A relação entre o discurso pedagógico da mãe (em termos científicos) e o discurso pedagógico da escola é menos estreita - o discurso oficial está relativamente embebido no discurso local (Ee^-).

(b) A prática pedagógica local traduz uma prática instrucional caracterizada por uma selecção relativamente centrada no transmissor (Ei^+) e por critérios de avaliação relativamente centrados no aquisidor (Ei^-) e uma prática reguladora caracterizada por modalidades de controlo de tipo posicional, conjugadas com modalidades de tipo inter-pessoal (Ei^+).

Através do processo de socialização familiar o aluno Z36 aprende a valorizar, particularmente através do pai, os conhecimentos académicos, tendo acesso a significados que veiculam princípios instrucionais e reguladores que lhe permitem adquirir as regras de reconhecimento e de realização da escola. No contexto pedagógico familiar aprende, de uma forma explícita, que a obediência e a responsabilidade constituem princípios reguladores da sua conduta social e tem acesso a vários papéis sociais na sua comunicação com os pais (baseados nas relações de autoridade mas também baseados nas relações inter-pessoais); além disso, aprende também de uma forma explícita quais os conteúdos (selecção) e qual a forma de os realizar (critérios) no contexto pedagógico oficial. Como o pai valoriza particularmente os conhecimentos científicos, o filho tem a possibilidade de responder adequadamente aos conteúdos contidos no discurso instrucional das ciências.

Atendendo às características particulares do contexto pedagógico familiar, o aluno Z36 tem todas as condições para responder eficientemente ao código elaborado da escola, particularmente ao nível da área do conhecimento científico. A forma de controlo usada pelos pais, traduzindo modalidades de diferentes tipos e em que os princípios que as orientam são explícitos, permite que este aluno reconheça o contexto regulador (seja qual for a sua especificidade) e realize o texto apropriado a qual-

quer contexto. Ao nível da aquisição de conhecimentos, também é natural pensar-se que o acesso a diferentes fontes de informação (através dos livros disponíveis em casa) e o acesso aos princípios que são explicitados pelos pais sejam facilitadores da produção de um texto que exija a utilização de conhecimentos a novas situações.

Além disso, o espaço pedagógico familiar tem os requisitos exigidos pelo discurso oficial - o aluno dispõe de um local de estudo isolado de outros espaços da casa, onde pode trabalhar em silêncio, bem como de condições materiais (livros e escrivaninha) adequadas ao estudo (ver quadro 6.4). Podemos, neste caso, concluir que o espaço pedagógico oficial também está embebido no espaço pedagógico local.

2.3 Família X75

2.3.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

O pai executa actividades manuais (é servente na construção civil), está pouco tempo com a filha e fala pouco em casa em termos de discutir assuntos na presença dos filhos. Embora leia por vezes o jornal (tem a 4ª classe), fá-lo apenas por razões de procura de emprego (linhas 130-131) e, embora se interesse pelas notícias do telejornal e pela telenovela, não aborda estes assuntos na sua conversa em família. Através da *prática pedagógica indirecta* do pai, a filha tem acesso fundamentalmente a conhecimentos relacionados com aspectos de natureza social, dado que o pai comunica mais em casa por razões de ordem socio-afectiva, do que por razões de ordem cognitiva. Em relação à primeira pergunta da entrevista, o pai responde do seguinte modo (1):

P - [...] É sobre a nossa vida... (linha 9).
Aconselhar os filhos... (linha 11).

A relativa ausência de comunicação por parte do pai em casa pode ser ilustrada através dos seguintes exemplos (2):

E - [...] portanto isso quer dizer que nunca fala do seu trabalho cá em casa! Daquilo que faz no trabalho... (linhas 14-15).

- P - Ai isso talvez quando estou cansado... e digo "olha estou cansado, vou deitar" [...] (linhas 16-17).
- E - [...] e, por exemplo, costuma falar da telenovela ou do telejornal, daquilo que ouve [...] (linhas 84-87).
- P - Não!... (linha 88).
- E - Não? E da telenovela não falam? (linha 89).
- P - Também não... (linha 90).
Às vezes trabalho até às oito, quando chego isso já passou e pergunto como foi, como que deixou de ser... (linhas 94-95).
- E - [...] E depois a seguir não falam aqui sobre o que se passou na telenovela [...] (linhas 98-101).
- P - Não! (linha 102).
Acaba-se a telenovela, foi logo para cama... (linha 104).
- E - [...] e daquilo que lê no jornal [...] que ouve nas notícias também não, não costuma falar?... (linhas 105-106).
- P - Isso costuma falar se eles não estão presentes, mas se tiverem não é preciso... (linha 107).

E os seguintes exemplos podem ilustrar que o pai comunica mais por razões de ordem socio-afectiva do que por razões de ordem cognitiva (3):

- E - [...] Mas nunca fala portanto do trabalho, por exemplo com, com a sua filha Sónia! [...] (linhas 26-28).
- P - Às vezes quando não está a estudar eu digo "olha se não está a estudar vai trabalhar nas obras como eu" [...] (linhas 29-30).
- E - [...] mas sobre a escola da Sónia, não costuma falar! (linhas 31-33).
- P - Costumo sempre! (linha 34).
- E - [...] e o que é que fala? Diga lá. (linha 39).
- P - É para mandar estudar, o que é que ela pretende ser, para chegar onde é que ela quer, tem que estudar, tem que obedecer. É isso... (linhas 40-41).

Um aspecto que está relacionado com a prática pedagógica indirecta é o estatuto que é dado ao pai na hierarquia familiar, dado que é ele que controla a mulher no seu papel de socialização dos filhos. O exemplo seguinte é um indicador indirecto deste aspecto (4):

- E - [...] E quando fala com a sua mulher da escola, do que se passa, da escola, das coisas da Sónia o que é que normalmente diz? (linhas 47-48).
- P - Ai... sobre a Sónia que ela tem de tratar com ela que eu às vezes não tenho vagar, chego à noite, tem que vir do trabalho [...] (linhas 49-53).

Outros exemplos ilustrativos deste estatuto são evidenciados em extractos que transcrevemos posteriormente para ilustrar as componentes da prática pedagógica directa (ver, por exemplo, extractos 5 e 7).

No que se refere à aprendizagem das tarefas caseiras o pai delega na mãe o papel de transmissora, o que revela uma divisão social de trabalho em casa em função do sexo.

Como indicadores da *prática pedagógica indirecta* do pai, os exemplos referidos e outros que são evidentes a partir da análise global do texto, sugerem:

- (a) A presença de um discurso instrucional em que os conteúdos/actividades académicos, embora valorizados, não fazem parte do quotidiano do pai.
- (b) A presença de um discurso regulador que veicula valores associados à obediência e à natureza hierárquica das relações de sexo.
- (c) Uma forma de comunicação que dá prioridade aos aspectos de ordem socio-afectiva sobre os aspectos de ordem cognitiva e que tende a não privilegiar a "discussão" como espaço de confronto de ideias.

No que concerne à *prática pedagógica directa*, embora o pai não assuma um papel directo sobre a aprendizagem da filha relacionada com as tarefas caseiras, delegando na mulher esse papel, ele parece legitimar uma teoria de instrução em que a selecção e os critérios são centrados nos interesses do transmissor (teoria didáctica). Tomemos os seguintes exemplos, relativos à selecção (5):

E - [...] como é que o senhor acha, o pai [...] que ela aprendeu a fazer a cama? (linhas 216-222) ..

P - Isso foi com a mãe... (linha 223).

Ela no princípio, quando era pequenina, a mãe é que ensinou. Punha ao lado, apanhava no colo, um de cada lado que é para ensinar [...] (linhas 229-231).

- E - [...] E o senhor não acha bem que ela faça a cama? (linhas 232-234).
- P - Acho! (linha 235).
Porque temos que aprender... às vezes pode faltar o pai ou a mãe e já sabe fazer qualquer coisa... (linhas 237-238).
- E - [...] E alguma vez lhe manda fazer a cama? Ou é a mãe que faz isso? (linhas 239-240).
- P - Não... é a mãe. [...] (linha 241).
- E - Portanto ela lembra-se de fazer, não é? [referindo-se ao facto do pai dizer que a filha por vezes resolve fazer sozinha bolos para os irmãos e para ela]. E se ela quiser fazer sozinha os senhores não se importam que ela faça? (linhas 294-295).
- P - Às vezes deixamos fazer!... (linha 296).
- E - E porque é que deixam fazer? (linha 297).
- P - Pare ver se ela aprende. (linha 298).

E quanto aos critérios, os seguintes exemplos (6):

- E - [...] Quando ela faz a cama, acha que faz bem feita? (linhas 249-251).
- P - Faz!... (linha 252).
- E - [...] E porque é que acha que faz bem feita? (linha 253).
- P - Sei lá... porque acho que está bem. (linha 254).
- E - E o que é estar bem? [...] (linhas 255-256).
- P - Isso não sei!... (linha 257).
Estar bem arrumado!... (linha 261).
- E - [...] neste caso ela resolveu fazer a comida sozinha [...] e o senhor disse que às vezes fica com pouco sal... Se ficar mal feito importa-se que fique mal feito? Que fique com muito ou que fique com pouco sal? (linhas 301-304).
- P - Ah, isso não! (linha 305).
- E - Não? Não, não se zanga com ela... Não se importa se ficar mal a comida? (linha 306).
- P - Não senhor! Se é uma coisa que ela sabe fazer muito frequente e está a fazer de qualquer maneira posso zangar, mas isso ela também não sabe... (linhas 307-308).

Através de uma acção indirecta, junto da mãe, o pai controla o que e como a filha deve realizar as tarefas caseiras estabelecidas pelos pais (7):

- E - [...] E se ela fizesse mal a sua cama? [...] importava-se que ela fizesse mal ou não se importava? (linhas 262-264).
- P - Não!... Assim chamava a ela... ou à mãe. (linha 265).
- E - Chamava a sua filha ou chamava a mãe?... (linha 266).

P - A mãe! (linha 267).

E - [...] E depois dizia o quê à mãe? (linha 268).

P - "Olha assim está mal feita... vai chamar a Sónia" [...] (linhas 269-271).

Como o pai não colabora nas tarefas caseiras, o seu papel como agente de socialização da filha faz-se mais sentir ao nível das actividades escolares (8):

P - Às vezes está a estudar, com pressa às vezes de ir para outro lado... faz uma letra mais mal feita, aí zango-me com ela... (linhas 311-312).
Vai fazer primeiro, depois é que vai brincar. (linha 314).

E - [...] Mas com as coisas da casa, zanga-se quando ela faz mal as coisas da casa? [...] (linhas 315-317).

P - Isso sempre se faz mal dou repreensão... mas é muito difícil! (linha 318).

E - [...] E quando dá a repreensão o que é que diz?... (linha 321).

P - Às vezes obrigo a estudar, ela diz que já tem o trabalho feito... às vezes digo "vais ficar no quarto de castigo"... (linhas 322-323).

E - Pois, isso é em relação ao estudo, não é? [...] Em relação à casa, por exemplo, ela põs mal a mesa [...] não se importa que faça mal? [...] (linhas 324-327).

P - Não!... (linha 328).

E - [...] E porquê que no caso da casa, não se importa tanto? (linhas 329-330).

P - [...] quando está mal, a mãe faz. Agora o estudo, já ela tem que puxar mais para ver se não vai ser como eu... ser um... (linhas 331-332).

A ideia de que o pai legitima uma teoria de instrução didáctica está também evidente no caso da aprendizagem relacionada com as actividades escolares (9):

E - [...] Como é que a Sónia aprendeu a estudar? [...] (linhas 337-345).

P - Isso no princípio era eu... (linha 346).
Na pré-primária eu ensinei [...] (linha 350).
Às vezes, por exemplo, no princípio fazia o abecedário até antes dela ir para a escola ainda, dava a ela p'ra aprender [...] (linhas 355-357).

E - [...] punha o abecedário num papel, era? (linha 358).

P - Pois... (linha 359).
Se estivesse mal, depois dobrava-se o papel, para ela continuar do outro lado. (linha 366).

E - E explicava-lhe o que é que estava mal? (linha 369).

P - Explicava. (linha 370).
Dizia "olha isto está mal, a tal letra, ou isso, ou aquilo está mal"... (linha 372).

E - [...] E alguma vez se zangou por causa de estar mal? (linha 373).

P - Às vezes dou porrada (ri) (linha 374).

Como relativamente às matérias que a filha tem no ciclo o pai não sabe explicar (só tem a 4ª classe) a sua actuação é delegar no professor ou noutros a aprendizagem da filha e o seu controlo sobre a forma como a filha realiza estas actividades não existe, dado que o pai não dispõe das regras de realização quanto aos critérios que a escola exige (10):

P - Se eu soubesse ajudar eu ajudava para ver se ela aprendia... Assim já podia zangar. (linhas 455-456).
Mas eu não sei ensinar... portanto... (linha 458).

E - [...] não aconteceu nunca bater-lhe por ela ter notas negativas? (linhas 459-460).

P - Não, não, não! (linha 461).

No entanto, ele recorre a apelos pessoais para controlar o cumprimento dessas actividades (11):

E - [...] e se ela, por exemplo, não fosse estudar? Importava-se? (linha 424).

P - Isso importava-se. (linha 425).
Porque quero que ela estude! (linha 427).

E - [...] e porque é que acha que é importante que ela estude? (linha 428).

P - Sei, lá! Não sei! Porque estudar é uma coisa importante. (linha 429).

E - [...] mas não lhe diz porque razão é que ela tem que estudar!... (linhas 464-465).

P - Digo! (linha 466).
Digo que estudar é bom. Se ela não quer trabalhar como a mãe ou se quer... pergunto a ela, quando ela for grande o que é que ela quer ser, quer ser professora ou médica [...] (linhas 468-470).

A valorização dada à escola como forma de mudança socio-económica está também presente quando o pai se refere à importância que dá às diferentes disciplinas da escola (12):

E - [...] E o senhor acha importante estas disciplinas? Quando ela estuda música, desenho e trabalhos manuais [...] (linhas 495-496).

P - Acho! (linha 497).
Acho igual! (linha 499).
No fundo, qualquer um é estudo, é uma coisa que amanhã pode vir a dar uma vida melhor... (linhas 501-502).

As modalidades de controlo usadas pelo pai traduzem formas em que a coacção física (ver exemplo 9), a repreensão e o castigo (ver exemplos citados em 8) são as mais frequentes,

deixando explícitas as relações de poder que regulam a comunicação pai-filha. Por vezes, recorre a apelos pessoais (ver exemplo 11) e embora o seu significado seja dependente do contexto particular das relações pai-filha, eles permitem o acesso da filha à valorização dada pelo pai às actividades escolares.

Através da prática pedagógica directa do pai, a filha aprende a valorizar os conhecimentos académicos e adquire regras de reconhecimento e de realização que lhe permitem responder mais adequadamente a uma prática instrucional em que os critérios e selecção são fixos e centrados no transmissor; ela não tem acesso, através do pai à possibilidade de questionamento, limitando os seus horizontes cognitivos e a expansão livre das suas capacidades. Aprende ainda a valorizar relações sociais baseadas em princípios hierárquicos mas em que tem apenas acesso a regras simples de comunicação (condicionadas pelo estatuto parental e pelo estatuto de sexo).

2.3.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Como temas de conversa a mãe (mulher a dias) refere prioritariamente os problemas relacionados com a escola da filha, deixando transparecer a valorização atribuída às normas de conduta da filha relativamente à aquisição de conhecimentos.

Como resposta à primeira pergunta da entrevista, a mãe afirma (1):

- M - [...] explicamos as coisas, por exemplo, como deve ser, as coisas que deve fazer e as que não deve fazer [...] para eles se portar como deve ser... (linhas 3-6).
[...] não fazer mal uns aos outros, principalmente na escola para portar bem, por exemplo, se fizer alguma coisa errada, para chegar à professora, para falar à professora, por exemplo se outro bater, para evitar que é para não bater uns aos outros, para não fazer problema com os outros na escola [...] (linhas 12-16).

E mais adiante (2):

- M - Pois, que é para elas ver que não se deve fazer as coisas erradas [...] a gente às vezes pode fazer coisas erradas sem querer, não é? (linhas 49-51).
[...] para não fazer mal também às pessoas, por exemplo, dar-se bem com toda a gente... (linhas 53-54).

Nesta valorização revela ter uma percepção da escola como transmissora de princípios de ordem social mas no entanto, também vê a escola como forma de ascensão socio-económica, atribuindo uma maior valorização ao trabalho não manual do que ao trabalho manual.

Quando, por exemplo, fala do seu trabalho (3):

M - [...] para elas aprender a estudar como deve ser... para elas não estar às vezes como eu, limpo a escada ali, depois faz uma horinha aqui, depois tenho que limpar aquilo tudo... e depois se eles estudassem mais talvez não faziam como eu [...] talvez se eles têm uma vida melhor que eu [...] (linhas 41-47).

No entanto, através da mãe, a filha tem apenas acesso a conhecimentos não académicos. Como não sabe ler, a mãe delega no marido o controlo sobre os trabalhos escolares da filha, mostrando a importância que o pai tem na estrutura hierárquica familiar. Contudo, em sua opinião, este não revela muito interesse. Como ela afirma, quando se refere à conversa que tem com o marido sobre a escola da filha (4):

M - [...] Depois quando o meu marido chega eu digo assim "bom, eu não sei ler, mas já mandei fazer trabalhos da escola, agora tu"... como... ele tem um bocadinho de escola, sabe ler um bocadinho... "tu, como no lugar de pai e tem que, por exemplo, que chamar os filhos atenção, p'ra dizer "olha você já fez esse trabalho que a mãe manda fazer? [...] (linhas 82-93).
Às vezes fala com ele p'ra ele [...] e depois quando ele chega "vai ver o trabalho deles que eles já fizeram". "Ah, espera um bocadinho, estou cansado" ... (linhas 120-124).

Como actividades do dia-a-dia a mãe apenas faz tarefas caseiras, não tem acesso à leitura e quando vê televisão interessa-se mais pela telenovela. A razão que aponta para este interesse e a forma como fala da telenovela deixam transparecer a importância já referida sobre aspectos de ordem socio-afectiva (e não sobre aspectos de ordem cognitiva) (5):

M - [...] Eu gosto de ver aquilo [...] que uma pessoa gosta de ver e ouvir e convive assim... faz uma pessoa conviver com os outros. (linhas 145-146).
[...] Por exemplo, desta senhora que é muito má. (linha 165).
[...] Odete... faz um papelão [ri] as coisas que ela [...] que ela faz sobre, com a Raquel... e sobre de amor... e daquilo tudo [...] aquilo é filme mas às vezes uma pessoa fica chateada que não deve fazer aquilo. (linhas 167-170).

A razão dada e os aspectos em que incide a comunicação da

mãe no caso da telenovela são reforçados através de outras respostas. Por exemplo quando se refere ao facto de gostar de ouvir música e de ir a festas de família (6):

M - Uma pessoa fica mais distraída! [...] durante o fim-de-sabana em casa, às vezes, a gente fica chateada assim de estar em casa... depois a gente está a ouvir um bocadinho de música, já vai distraíndo um bocado... (linhas 180-184).
Por exemplo, se a festa correu bem, se foram as pessoas... sou bem recebida... (linha 190).

Os exemplos anteriores mostram a natureza particularista dos significados veiculados através da forma de comunicação da mãe, uma vez que as suas respostas focam sobre a situação concreta, imediata e não sobre os princípios que ultrapassam a componente situacional que é objecto de conversa.

Enquanto indicadores de uma *prática pedagógica indirecta*, estes aspectos e outros que podem ser observados em exemplos posteriores e na globalidade do texto, sugerem:

- (a) A presença de um discurso instrucional em que são exclusivamente veiculados conhecimentos do dia-a-dia.
- (b) A presença de um discurso regulador que veicula normas de conduta social reguladas pelo estatuto do pai e pelo estatuto de sexo.
- (c) Uma forma de comunicação que assenta fundamentalmente em aspectos de ordem socio-afectiva (fala mais por razões de natureza pessoal do que por razões de natureza cognitiva).

Quanto à *prática pedagógica directa* a forma como a mãe ensina a filha a realizar as tarefas da casa, deixa transparecer uma teoria de instrução fundamentalmente didáctica em que a selecção tende a ser determinada pela idade e sexo do aquisidor e em que os critérios são determinados em função dos interesses do transmissor. Quanto à selecção, verifica-se o seguinte (7):

E - [...] "como é que ela aprendeu a fazer a cama?" (linha 280-283).

- M - Desde pequenas. [...] (linhas 287-288).
Depois eu, quando assim depois tenho muito trabalho, outro para dar banho, outro para arranjar e depois eu mandei a ela [...] fazer a cama com a irmã (linhas 290-292).

As razões apontadas pela mãe para que a filha realize as tarefas da casa (que ela seleccionou) traduzem fundamentalmente razões de ordem socio-afectiva e não razões de ordem cognitiva (8):

- E - E porque é que acha que ela devia fazer a cama? (linha 315).
- M - Para ela aprender a fazer isso também (linha 316).
Porque a gente deve aprender... porque a gente, a gente pode morrer ou pode ficar doente e ela aí, se ela sabe fazer, ela faz sozinha... sem ninguém mandar ela.. (linhas 318-320)..
- E - E portanto a senhora acha que ela devia fazer esse tipo de coisas... (referindo-se a outras tarefas caseiras realizadas pela filha) (linha 401).
- M - Pois eu acho que elas devem fazer isto porque eu também fui criada assim, desde pequenina [...] (linhas 402-404).

Nota-se que subjacente a esta selecção feita pela mãe existe um princípio regulador que legitima a classificação entre os sexos. Embora os rapazes também ajudem na lida da casa a mãe afirma (9):

- M - Também... também ajudam. (linha 414).
Ajuda pouco porque como tem duas irmãs, não... (linha 416).
- E - Sim, quem faz mais são as raparigas!... (linha 417).
- M - Quem faz mais são as raparigas... (linha 418).
Eles fazem se as raparigas não têm tempo. (linha 432).
Se vão à escola, como têm horário diferente... as miúdas saem vão para a escola e depois eles ficam em casa, já eles têm que fazer a... para eu não fazer tudo sozinha [...] (linhas 434-436).
- E - [...] E aí foi a senhora também que um dia disse para eles que tinham que aprender a fazer, ou... ou não? (linhas 437-438).
- M - Eu disse a eles têm que aprender a fazer... porque [...] por exemplo ou eu... o pai não está... e eu, por exemplo, estou doente [...] eles têm que aprender ... (linhas 439-441).

Quanto aos critérios, verifica-se que eles são determinados pela mãe em função do que ela considera correcto (10):

- M - [...] Se a cama não está bem, depois eu mando a ela de um lado e do outro puxar a cama e fazer assim ela em condições... (linhas 294-296).
- E - [...] e acha que ela faz bem? (linha 340).
- M - Faz. Se não faz bem, depois eu mando chamar ela... chamar ela à atenção.

Para a outra vez tem que tentar fazer isto melhor, porque isto não pode estar assim... (linhas 341-343).

A forma como a mãe diz que explica à filha a executar as diferentes tarefas reforçam a natureza didáctica da instrução. Assim, por exemplo, sobre a forma de fazer a cama (11):

- M - Vou dizer a ela onde é que está mal e depois ela terá de arranjar como deve ser (linhas 367-368).
Ou na colcha, ou em cima da cama, se fica ruga assim, ou outra coisa assim... (linhas 370-371).
Pois eu diz "a dobra está mal ou tem que fazer a dobra melhor (...)" (linhas 381-382).

E mais adiante referindo-se à forma de cozinhar (12):

- M - Eu explico a ela. (linha 490).
[...]tem que medir a água com atenção [...] tem que se medir aquela água que dá para 1 Kg de arroz. (linhas 499-502).

Um aspecto que também é salientado como princípio regulador da aprendizagem, é a idade (13):

- M - Por exemplo, expliquei "oh Sónia tem que ter mais atenção a fazer a [...] tem que se ver a mãe a fazer e depois aprender a fazer também... (linhas 484-486).
Porque ela já está na idade de aprender mais ou menos a fazer isso. (linha 488).

A modalidade de controlo usada pela mãe parece traduzir uma forma de comunicação de tipo imperativo, em que a coacção física é usada (14):

- E - [...] ela não ficou satisfeita e não foi logo fazer... E a senhora aí o que é que faz? (linhas 332-333).
M - Às vezes depois eu ralha com ela e depois vai... (linha 334).
E - [...] E como é que lhe ralha? [...] (linha 335).
M - Diz "oh Sónia vai fazer isto, se não vai fazer isto, ou se não... levás porrada primeiro" e depois vai fazer... (linhas 336-337).

Mas esta modalidade reflecte as relações de hierarquia que são controladas pela mãe quando a filha desobedece (não faz o que foi determinado pela mãe). Porque, relativamente à forma de fazer, a mãe não se revela muito consistente na sua actuação (15):

- E - [...] e como não está bem feita, importa-se? Quando a Sónia faz... Portanto ela faz a cama... fica mal feita... (linhas 349-351).

- M - [...] Se ela não tiver tempo, se fica mal feita, aí já não vou dizer nada porque uma pessoa às vezes com pressa faz as coisas mal feitas... (linhas 352-353).
- E - Então aí, o que é que faz? (linha 354).
- M - Aí, não digo nada! [...] (linha 355).
- E - [...] E como não diz nada, o que é que a senhora faz?... Deixa a cama ficar como ficou?... (linhas 356-357).
- M - [...] Se eu não tiver tempo, ou se ela não tiver tempo, fica assim... mas se ela tiver tempo, eu chamo a atenção e ponho ela a fazer outra vez. (linha 358-360).

No exemplo citado, a mãe atende a razões pessoais da filha (a falta de tempo), mas como não explicita as razões da sua actuação, a filha não tem acesso aos princípios que determinam a sua conduta.

Quanto à aprendizagem dos conteúdos escolares, a mãe afirma que ela aprendeu a estudar vendo a irmã e que o pai também lhe ensinou directamente. A forma usada pelo pai reflecte como se verifica, a partir do que a mãe diz, a valorização numa teoria de instrução didáctica (16):

- M - [...] E depois o pai também passava a ela [...] p'ra ela fazer também... (linhas 525-527).
 [...] ela copiava o que o pai fazia p'ra ela. (linha 529).
 Ela, quando foi p'ra escola já sabia fazer os algarismos todos. Até a professora ficou admirada [...] (linhas 531-533).
 [...] a irmã ensinava a ela, o pai também ensinava ela em casa. [...] (linhas 535-537).

Embora a mãe não saiba explicar à filha as matérias da escola, ela revela dar importância à aprendizagem dos conteúdos académicos, dizendo que quando não sabe responder manda a filha ir ver no dicionário ou perguntar a outra pessoa (ver linhas 263-264, 276-277 e linhas 554-558). Além disso, a filha teve uma explicadora (que é vizinha) durante o 5º ano e que continua a dar-lhe algum apoio (ver linhas 581-585) nas disciplinas em que tem mais dificuldades. Este aspecto mostra que a filha tem acesso em casa ao discurso oficial da escola. Apesar disso, a prática manual sobrepõe-se à prática não manual, dado que a filha, não só ocupa muito tempo em casa com tarefas da família (são 5 filhos) como vai algumas vezes ajudar a mãe no trabalho que ela faz, a horas, em outras casas.

A mãe afirma que ela só faz os trabalhos caseiros depois de ter estudado (17):

- M - [...] Chamo a ela atenção... Digo "oh Sónia tu deves tomar mais atenção... p'ra ter mais atenção lá nos trabalhos da escola [...] se tem loiça p'ra lavar, deixa de lavar a loiça meia hora ou uma hora e vai fazer os trabalhos da escola". (linhas 726-729).
[...] que deixe ficar o trabalho de casa e que vá estudar um bocadinho. (linha 734).
[...] Se eu não fizer isto, depois ela algum dia chega e diz "a minha mãe em vez de me deixar estudar e manda-me ir fazer trabalhos da escola". Ai já eu que fico a culpada, não é? (linhas 736-738).
[...] mas eu... antes de ir fazer trabalhos da casa, eu mando ela fazer os trabalhos da escola, primeiro... (linhas 745-746).

No entanto, estas afirmações parecem ser pouco consistentes quando comparadas com o que a mãe diz mais adiante, a propósito da ajuda que a filha lhe dá no local onde trabalha (18):

- E - [...] e por exemplo, lá o que é que ela faz? Ajuda-a? (linhas 931-932).
- M - Ajuda a fazer trabalho da, da... Por exemplo, como em nossa casa... (linha 933).
Ajuda à loiça e a fazer a cama e... (linha 935).
[...] quando ela vai comigo, vê as coisas para fazer... ela ajuda... (linhas 939-940).
- E - Mas a senhora pede-lhe para ela ajudar, de qualquer maneira? (linha 943).
- M - Não, às vezes não pede porque ela às vezes leva o livro para estudar... (linha 944).
[...] Ela às vezes ajuda e depois vai fazer os trabalhos da escola. [...] Nas 2 ou 3 horas que eu faço... ela estuda e faz... e ao mesmo tempo faz o trabalho, ajuda a fazer o trabalho. (linhas 952-954).
- E - [...] ela leva os livros, tudo bem... Agora, se ela, por exemplo, começa a ajudar a senhora, não é?... lá nas coisas da casa e não pega nos livros... (linhas 976-979).
- M - [...] se o trabalho às vezes é muito, ou se ela não tem tempo, aí depois não... a gente faz o trabalho e depois quando a gente chega em casa, depois ela estuda... (linhas 980-982).

As modalidades de controlo usadas relativamente ao cumprimento das actividades escolares correspondem, por vezes, a formas posicionais associadas a apelos pessoais (19):

- E - [...] Porquê que acha que ela estuda sempre?(linhas 615-616).
- M - Porque eu acho que é o respeito que ela tem pela mãe e o pai... (linha 617).
E depois a gente manda e ela vai fazer. (linha 619).
- E - [...] não quer ir estudar ou não quer ir fazer os trabalhos, o que é que a senhora faz? (linhas 626-627).
- M - [...] diz a ela "oh Sónia, tem que estudar mais porque isso é para teu bem". PORQUE EU JA NAO TENHO ESCOLA E EU JA ESTOU DEPENDENDO DE NAO

ter.... ao menos saber ler e escrever [...]. (linhas 628-632).

E - E não se zanga com ela, quando ela não vai estudar! (linha 633).

M - Zanga, zanga... (linha 634).

E - [...] E o que é que lhe diz? [...] (linha 637).

M - Zanga com ela. Diz "Sónia isto é para teu bem e se tu não quiser isto, algum dia ficas arrependida como eu estou arrependida..." [...] (linhas 638-643).

E, outras vezes, traduzem um modo imperativo, por coacção física (20):

E - [...] ainda voltando a ela fazer mal os trabalhos... porque lhe disseram que ela, por exemplo, não tinha estudado... e a senhora importa-se, zanga-se com ela... não lhe bate, quando sabe que ela... (linhas 758-761).

M - Às vezes bato... (linha 762).

E - E o que é que lhe diz quando lhe bate? (linha 765).

M - Eu bato e diz que tem que tomar mais atenção [...] por exemplo ela tem que tomar mais atenção a estudar que é p'ra não voltar a bater a ela outra vez... (linhas 766-768)..

Quanto à valorização que atribui às diferentes disciplinas da escola revela que as disciplinas que "puxam" mais pela cabeça devem ser melhores (ver linhas 800-803) o que reforça algumas das suas afirmações anteriores sobre a importância do não manual sobre o manual mas que, ao nível das suas actividades e das actividades que a filha realiza em casa, não é concretizada.

Através da forma de comunicação que a mãe mantém no contexto da entrevista podemos referir que a mãe usa poucas vezes o estilo narrativo mas que recorre a explicações simples, dependentes do contexto, para traduzir as suas intenções e actos (os extractos 1, 2, 3, 7 são exemplos deste aspecto). Neste contexto, revela indicadores que apontam para uma orientação pouco consistente para significados particularistas.

No contexto de aprendizagem instrucional local, os significados parecem ser de ordem particularista na medida em que a mãe ensina o que está mal mas não explicita os princípios cognitivos subjacentes aos critérios. No contexto regulador, a comunicação também tende a ser regulada por significados particularistas, recorrendo a uma modalidade imperativa em que a natureza

hierárquica das relações mãe-filha não é verbalmente explícita e em que o recurso a uma modalidade de tipo inter-pessoal não torna explícitas as regras que a determinaram.

Através da *prática pedagógica directa* da mãe, a filha aprende que as actividades devem ser realizadas como forma de obediência à mãe (e, de certo modo, também, como forma de colaboração) e que a forma de realização está associada a razões de ordem socio-afectiva e não a razões de ordem cognitiva. A mãe não domina o discurso instrucional oficial, incluindo as ciências, e por isso a sua prática directa é essencialmente baseada nos conhecimentos locais. A filha tem acesso também a valores que legitimam uma divisão social de trabalho em função do sexo, adquirindo em casa um papel social (que lhe é atribuído), através do qual ela aprende que os conhecimentos/actividades da mulher são diferentes dos conhecimentos/actividades do homem (tendo este maior estatuto).

2.3.3 CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DE CÓDIGO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

O processo de socialização do pai parece traduzir uma *modalidade de código educacional* com as seguintes características:

- (a) Um *discurso pedagógico local* cujos significados são fundamentalmente de ordem particularista, deixando implícitos na comunicação os princípios subjacentes aos conhecimentos e valores contidos nos seus discursos instrucional e regulador - orientação de codificação restrita (O^R).
- (b) Fronteiras nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial (C^+e), tendo o segundo maior estatuto mas em que não existe relação entre o discurso pedagógico do pai e o discurso pedagógico da escola (em termos de conhecimentos científicos) - o discurso oficial não está embebido no discurso local (Ee^+).

- (c) Uma *prática pedagógica local* em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é didáctica - a selecção e os critérios são fundamentalmente centrados no transmissor (Ei^{++}) e em que as modalidades de controlo (prática reguladora) incluem formas em que a coacção física é usada (em caso extremo de obediência) juntamente com a repreensão e o castigo (perda de regalias), deixando explícitas, através das regras hierárquicas as relações de poder pai-filha (Ei^{++}).

O processo de socialização da mãe parece traduzir uma modalidade de código educacional com as seguintes características:

- (a) Um *discurso pedagógico local* cujos significados são de ordem fundamentalmente particularista, deixando de um modo geral implícitos na comunicação os princípios subjacentes aos conhecimentos e valores contidos nos seus discursos instrucional e regulador - orientação de codificação restrita (O^R).
- (b) Fronteiras muito nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial (C^{++}) e tendo este maior estatuto mas em que não existe relação entre o discurso pedagógico da mãe e o discurso pedagógico da escola - o discurso oficial não está embebido no discurso local (Ee^{++}).
- (c) Uma *prática pedagógica local* em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é didáctica - a selecção é relativamente centrada no transmissor (Ei^+) e os critérios são fundamentalmente centrados no transmissor (Ei^{++}) e em que as modalidades de controlo (prática reguladora) traduzem formas de tipo imperativo (castigo verbal e físico), deixando explícitas as relações de poder mãe-filha (regras hierárquicas reguladas por Ei^{+++}).

Através do contexto pedagógico familiar, a filha aprende a valorizar fundamentalmente os conhecimentos do dia-a-dia; o seu acesso a conhecimentos académicos refere-se fundamentalmente a operações "concretas" e por vezes a princípios cognitivos simples. O estatuto de sexo e o estatuto parental constituem princípios subjacentes à transmissão da ordem, relação e identidade mas a sua aprendizagem processa-se através de uma forma de comunicação que, deixando implícitos os princípios, não permitem que a filha responda adequadamente em situações que ultrapassem as relações sociais locais (intra-familiares). A filha tem a possibilidade de adquirir, principalmente através do pai, as regras de reconhecimento que lhe permitem demarcar a especialidade do discurso pedagógico oficial em relação ao discurso pedagógico local mas é legítimo pensar que não terá as regras de realização que lhe permitem seleccionar e produzir os significados legitimados pelo discurso oficial (incluindo, no caso do discurso instrucional, as ciências e no caso do discurso regulador, normas de conduta social baseadas nas relações inter-pessoais).

Considerando a prática pedagógica escolar a que a aluna X75 foi submetida na disciplina de ciências (PP1), é possível pensar que ela terá dificuldades não só ao nível das regras de reconhecimento e de realização no contexto instrucional como no contexto regulador. Por um lado, existe uma descontinuidade entre os significados contidos nos códigos da família e da escola e, por outro lado, existe ainda uma descontinuidade entre a forma como são realizadas as relações de poder entre transmissor-aquisidor (relações de classificação e de enquadramento) nos contextos instrucional e regulador da família e da escola.

A agravar esta situação, a aluna X75 não dispõe em casa de um local de estudo isolado dos restantes espaços da casa (estuda na sala que é um local de passagem de toda a família, aspecto que foi notório durante a entrevista, muitas vezes interrompida por este facto). O espaço pedagógico oficial não está embebido no espaço pedagógico local (ver quadro 6.4); a ausência de livros em casa, além dos escolares, constitui ainda um factor ~~destroçável relativamente a uma prática pedagógica escolar que~~

requer o recurso a várias fontes de informação (como é o caso da PP1).

2.4. Família X79

2.4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

A análise da resposta à primeira questão da entrevista revela que o pai dá prioridade, como temas de conversa em casa, aos problemas da família, de natureza económica. Complementa a ideia dada posteriormente pela mulher de que a conversa em casa é mais entre os dois do que com o filho, incluindo os assuntos relacionados com a escola (1):

E - [...] Quais são os vossos temas de conversa? (linha 2)

P - Eh! É os problemas... é... quer dizer, a família, os problemas da família, da casa... o que é preciso comprar e isto e aquilo... é... faz falta isto, faz falta aquilo [...] (linhas 3-5).

E - [...] Quando fala das coisas do seu trabalho com quem é que fala mais? (linhas 10-11)

P - Com a mulher! (linha 12).

E - [...] no caso do senhor, fala mais com quem, quando fala da escola? (linhas 37-39).

P - É mais com a minha mulher... (linha 42).

E - E com quem é que costuma falar da telenovela? (linha 103).

P - Com a mulher, com a minha mãe, às vezes também!... (linha 104).

Os assuntos de que o pai fala incluem aspectos relacionados com as suas actividades manuais que tem no emprego (é mecânico de madeiras) e as suas actividades em casa, embora incluindo actividades manuais (costuma, por exemplo, pintar a casa e fazer outros arranjos), referem-se também a actividades não manuais (lê jornais e livros de aventuras, interessa-se por programas noticiosos e de desporto e por filmes dados na televisão).

A forma de comunicação do pai revela que ela incide em aspectos de ordem socio-afectiva, mas também em aspectos de ordem cognitiva.

Referindo-se, por exemplo, à conversa que tem com a mulher sobre o seu trabalho (2):

- P - [...] Digo à mulher "olha passou-se isto assim, assim no trabalho"... "olha tive que fazer isto, tive que fazer aquilo"... (linhas 14-15).
[...] "olha tive a fazer isto, tive a fazer aquilo... Moldei uma porta assim... Agora era para fazer aquilo e... aqueloutro e... O meu colega fez uma parte, eu fiz a outra..." (linhas 22-25).

E quando se aborda a conversa que mantém com a mulher sobre a escola do filho (3):

- P - Quais são as disciplinas que ele tem mais atrasadas... (linha 61).
Procura-se qual é as disciplinas... Geralmente é o inglês que ele tem mais atrasado... E então é nessa que a gente é quase que bate sempre a tecla... (linhas 63-64).
[...] A gente só vimos quais são as disciplinas que ele tem assim mais atrasadas, e isso!... Agora se há outro aspecto que veja... não estou a ver. (linhas 71-73).

As razões dadas pelo pai relativamente ao facto de gostar de ver a telenovela e de ler jornais ou ouvir notícias, deixam também transparecer que, para além de razões de ordem socio-afectiva, o pai valoriza, na comunicação, razões de ordem cognitiva (4):

- P - [...] A telenovela, eu quanto a mim, gosto de telenovela porque acho... É uma distração!... E além de ser uma distração é o estilo brasileiro que... sabe trabalhar e sabe fazer a telenovela [...] (linhas 86-89).
[...] É que o brasileiro parece que tem mais [...] mais expressão, mais, mais um á vontade de se meter nas novelas do que o português (linhas 91-93).
- E - E quando falam da telenovela, de que é que falam? (linha 105).
- P - É das... as malandricas que se passam na novela, não é?... (linha 106).
No caso desta... Há sempre uma vítima... E então a gente censura aquele que faz mal e o outro... [...] (linhas 108-110).
- E - [...] Porque é que gosta de ver esses programas? (referindo-se a filmes, futebol que dão na televisão) (linha 121).
- P - Vejo... costumo ver para me distrair, não é?... (linha 122).
- E - [...] porque é que gosta de ler jornais? (linhas 136-140).
- P - Para passar um bocadinho o tempo... Para estar distraído... Ao mesmo tempo, uma pessoa ao ler os jornais, vai ficando a par das notícias e... dos acontecimentos, não é?... (linhas 141-143).
- E - [...] por exemplo porque é que gosta de ir a exposições ou porque é que gosta de ir ao cinema? [...] (linhas 183-187).
- P - Não vejo assim razão nenhuma! Eu vou por ir!... (linha 188).
[...] É mais para distrair... (linha 190).

O facto de haver uma tendência para usar um estilo analítico (e não narrativo) na sua comunicação e de recorrer a explicações que dão prioridade a aspectos de ordem geral (surgindo posteriormente os aspectos de ordem específica) (ver, por exemplo, o extracto 4), pode ser tomado como um indicador de uma forma de comunicação regulada por significados de natureza universalista. A forma como o pai relata uma notícia do jornal (ver linhas 151-180) é mais um exemplo daquela tendência; no entanto, parece dar pouca importância à troca livre de ideias na comunicação com o filho, o que pode ser evidenciado através da forma como o pai se refere às perguntas que o filho lhe faz. Embora diga que responde às perguntas do filho, tem afirmações deste tipo (5):

E - [...] O Henrique faz-lhe muitas perguntas? (linhas 203-208).

P - Ui!... Ao jantar é uma seca!... (linha 209).

[...] Muitas das vezes, quando se torna já cansativo é que eu excito-me e ... e [ri]... mando-o calar... (linhas 225-226).

E depois atrasa o jantar e não come... e depois por isso é que eu mando calar [...] (linhas 231-232).

Os exemplos citados e outros que são evidentes através da análise global do texto do pai, enquanto tomados como indicadores da prática pedagógica indirecta parecem reflectir:

- (a) A presença de um discurso instrucional em que os conteúdos académicos são valorizados tal como os não académicos.
- (b) A presença de um discurso regulador em que são veiculados valores associados ao estatuto do sexo e ao estatuto parental (mais evidente nos exemplos usados para caracterizar a prática pedagógica directa).
- (c) Uma forma de comunicação que assenta em aspectos de ordem cognitiva e de ordem socio-afectiva mas que tende a não dar grande valorização à "discussão" com o filho como espaço de confronto de ideias.

Através das actividades que o pai realiza e dos assuntos de que conversa, o filho é socializado numa prática pedagógica

indirecta em que aprende a dar importância às actividades manuais e às actividades não manuais. Aprende também que os valores económicos são importantes e indirectamente associa o seu sucesso na escola a esses valores e não tanto a valores ligados ao seu desenvolvimento cognitivo.

Analisando a *prática pedagógica directa* desenvolvida pelo pai, verifica-se que o pai, não interferindo na aprendizagem das tarefas caseiras ligadas com o trabalho da mulher, tem um papel mais importante sobre a aprendizagem das actividades escolares. Relativamente às tarefas caseiras existe uma divisão de trabalho baseada no sexo e, por isso, o pai não dá grande importância àquilo que o filho faz e como faz, delegando na mulher o papel de transmissora. No que se refere à aprendizagem de tarefas caseiras realizadas pelo pai em casa, o filho parece ter uma certa autonomia mas trata-se de uma falsa autonomia dado que o pai deixa o filho fazer o que quer e como quer simplesmente porque não considera esta situação de aprendizagem como uma situação avaliativa e, portanto, não a entende como um processo de controlar a relação de poder pai-filho. O seguinte exemplo ilustra este aspecto (6):

- P - [...] a gente andava a pintar e ele também queria pintar... "oh pai deixa-me pintar"... (linhas 309-311).
[...] "Eu quero pintar aí"... "Oh pá, mas tu não sabes, em vez de pintar, borrar"... "Mas eu quero, eu quero, eu quero"... Então vá, pinta aí!" (linhas 313-315).
- E - E aí o senhor não se importou que ele pintasse? Ou importou-se? (linha 321).
- P - Bem, em princípio não queria, não é?... Porque ia estragar a... [...] (linhas 322-327).
- E - [...] mas ele acabou por pintar! E então como é que ele aprendeu a pintar? (linhas 328-329).
- P - [...] Foi aprendendo sozinho com certeza, a ver a gente pintar, não é?... Lá pega num pincel e lá borra... (linhas 330-331).
- E - [...] e borra e deixa-o borrar?... (linha 332).
- P - Pois... (linha 333).
Não, porque depois ou eu na... (linha 335).
Na demão final e tapo o que ele ali fez de mal... (linha 337).
- E - [...] Não lhe diz que ele está a fazer mal! (linha 338).
- P - Não! Às vezes digo "ah pá, não é assim pá... estás a fazer mal... então

se hás-de andar com o pincel assim ou com o pincel acolá"... (linhas 339-340).

E - E depois diz-lhe como é... (linha 341).

P - Pois... (linha 342).

Existe nestes extractos a ideia implícita de que o pai legitima uma teoria de instrução didáctica em que os critérios são fixos e centrados no transmissor (a própria selecção foi condicionada pelos interesses do pai); simplesmente, neste caso, deixou-o pintar e deixou-o fazer à sua maneira para que o filho não o maçasse mais, o que dá a ideia que a selecção e os critérios traduzem, neste caso, regras discursivas relacionadas com os interesses do pai e não com princípios gerais relacionados com o desenvolvimento da criança, na área das aptidões ou na área das relações inter-pessoais. A ideia de que o pai, enquanto agente de socialização, legitima uma teoria de instrução didáctica pode ser extraída de alguns exemplos do texto, relacionados com os assuntos de conversa com o filho e com as actividades escolares. Assim, por exemplo, o extracto (5) já dá uma ideia de que o pai controla a intervenção do filho (servindo também como indicador de controlo do pai sobre a sequência entendida ao nível do micro-contexto da comunicação pai-filho). Além disso, o pai dá-lhe respostas directas, tornando explícita a forma de realização (critérios). Por exemplo, a propósito das perguntas que o filho faz sobre o trabalho do pai (7):

E - [...] Quando ele lhe faz perguntas [...] Como é que reage [...] (linhas 221-222).

P - Explico, explico-lhe... (linha 223).
Faço-lhe ver as coisas [...] (linhas 225-226).
Digo-lhe como é... A máquina... como faz as coisas... é feito duma maneira, é feito daquela maneira... e explico-lhe!... (linhas 238-239).

E a propósito da forma como o filho aprendeu a estudar, o pai afirma (8):

P - [...] Eh!... Foi a gente ensinando a fazer... num livro, num cadernozinho... passávamos-lhe uns números, passávamos-lhe umas letras para ele ir fazendo... (linhas 375-377).

E - Não aprendeu sozinho? (linha 385).

P - Creio que não... Não sei!... (linha 386).

E - [...] Como é que lhe ensinaram a estudar? (linha 387-388).

- P - Eh! Era a juntar as letras, a... (linha 389)
 Juntar uma letra com outra... (linha 395).
 Um "t" e um "a", um "t" e um "e"... (linha 397).

Quanto à forma de aprendizagem das actividades académicas que o filho tem no Ciclo, a selecção e os critérios do pai são condicionados pelos da escola (o pai só tem a 4ª classe) e o seu papel no contexto instrucional traduz a legitimação de uma teoria de instrução didáctica (9):

- P - [...] A gente às vezes faz-lhe aí certas perguntas e isso tudo e ele sabe explicar as coisas [...] (linha 409-412).

A selecção feita pelo pai mostra que ela é centrada no transmissor (representado pelo professor), uma vez que manda estudar as matérias em que vê que o filho está pior e os critérios de avaliação do pai são os critérios de avaliação do professor (mostrando que o pai legitima critérios fixos). Por exemplo, em relação às disciplinas que o filho estuda, o pai diz (10):

- P - Bem, eu vou mais é p'rá matéria que já tinha dito anterior, não é?... Que é o inglês, que é a matéria que ele tem mais atrasada... [...] (linhas 418-420).
- E - [...] E quando ele estuda inglês ou quando faz os trabalhos, acha que ele faz bem? [...] (linhas 513-515).
- P - Isso aí não sei... porque, porque não sei aprofundar, não sei analisar os trabalhos, não é? (linhas 516-517).
 [...] Só depois de... se ele os leva para a escola ou isso e depois vejo o livro ou o caderno, que tem lá mal ou bem ou isso... aí é que vejo que tem mal ou que tem bem... (linhas 519-521).

Além disso, quando o pai sabe realizar as tarefas exigidas pela escola, ele usa uma instrução directa que se reflecte ao nível dos critérios fixos (11):

- P - Trabalhos manuais tem trazido para fazer... (linha 543).
 [...] É uma distração para eles... É uma iniciativa para eles irem aprendendo alguma coisa, não é? (linhas 546-547).
 [...] Agora parece-me que anda aí a fazer uma coisa em cordel ou o que é... para meter um vaso... (linhas 549-550).
 [...] E agora já me esteve a pedir para lhe arranjar um arozinho também que é para meter uma tela... também para fazer... (linhas 552-553).

A seguir à entrevista com o pai, foi possível constatar que o pai é que fez o "arozinho" para a tela, reforçando a ideia de que legitima uma teoria de instrução centrada no transmissor (e que não tem em consideração o espírito de criatividade e de au-

tonomia do filho).

A valorização atribuída às actividades académicas, tomada como indicador indirecto da prática pedagógica, deixa transparecer que o pai dá mais importância às disciplinas habitualmente com maior estatuto na escola. Embora diga que todas as disciplinas são importantes, ele refere-se mais ao inglês e à história (por exemplo) e além disso afirma o seguinte (12):

- P - O serem importantes, qualquer uma delas é! O que é... aam... trabalhos manuais e... (linhas 564-565).
E desenho e isso é mais por... para eles irem adquirindo alguma prática, para irem... passando os tempos livres, não é?... Irem-se entretendo a fazer qualquer coisa... (linhas 567-569).

Este aspecto pode ser um indicador de que o pai tem as regras de reconhecimento quanto ao discurso instrucional da escola (no que se refere ao estatuto das disciplinas), embora possa não ter as regras de realização adequadas ao contexto particular de cada disciplina (particularmente, quanto à disciplina de ciências).

A modalidade de controlo usada pelo pai parece traduzir uma forma em que a hierarquia subjacente às relações pai-filho fica explícita, recorrendo a ordens ("Oh pá, come e cala-te!" - linha 243) e à punição verbal ("Ai, ralho com ele" - linha 493) e, por vezes, a apelos pessoais relacionados com as consequências directas da actuação do filho ("Vês os pontos... os pontos estão sempre na mesma... Não sabes... É sempre a mesma coisa"... linhas 495-496) mas em que a sua actuação não é muito dominante como agente de socialização das normas de conduta do filho. A ideia que fica é que a mãe é que assume o domínio no contexto regulador.

A forma como o pai comunica com o filho, não deixa explícitas as razões da sua actuação, o que pode ser um reflexo de não dar grande importância à troca de ideias com o filho (13):

- E - [...] não lhe diz as razões porque é que ele deve estudar!... (linhas 499-500).
P - Não, aí não digo... (linha 501).
Ainda não lhe... Por acaso ainda não me veio à ideia de lhe despertar a atenção de lhe dizer... (linhas 507-508).

E - [...] E portanto, mais uma vez não lhe dá as razões porque é que... (referindo-se ao facto do filho fazer mal os trabalhos da escola) (linha 530).

P - Pois... (linha 531).
Pois não, não expliquei... Ainda não expliquei como é que ele devia fazer e porque é que devia fazer e porque é que devia de se agarrar ao inglês... (linhas 534-535).

Ao longo do texto parece entender-se que o pai tem regras de reconhecimento quanto ao que a escola pretende, ao nível do contexto instrucional geral, mas que não tem as regras de realização adequadas a um contexto instrucional específico que assente em relações abertas de comunicação entre transmissor-aquisidor.

Na comunicação com a entrevistadora, o pai revela reconhecer a especialidade do contexto formal da entrevista e realiza um texto que traduz uma forma explícita de comunicar os seus actos e intenções e que expressa um estilo de comunicação tendencialmente analítico. O extracto (4) e o texto inserido nas linhas 151-180 são indicadores destes aspectos.

2.4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

A mãe refere prioritariamente como temas de conversa em casa os aspectos relacionados com o dia-a-dia e mostra que dá uma importância maior à conversa com o marido. Os assuntos em que incide a conversa e as actividades que realiza traduzem uma presença dominante da componente manual em relação à intelectual. A forma de comunicação da mãe deixa, além disso, transparecer que ela fala mais por razões de ordem socio-afectiva do que por razões de ordem cognitiva.

Respondendo à primeira questão da entrevista, a mãe diz o seguinte (1):

M - É de tudo! Uma vez o trabalho, outras vezes da televisão. Depende. (linha 3).
Ou do meu ou do meu marido... (linha 5).
É os dois... (linha 8).
Mas é mais um com o outro. (linha 12).

E - [...] E porque é que falam mais nesse tipo de coisas? (linhas 17-18).

M - Ah, é porque é o nosso trabalho! (linha 19).

Dado que o trabalho da mãe é de natureza manual (é empregada doméstica) existe, através da prática pedagógica indirecta da mãe, um domínio do discurso manual sobre o não manual. Além disso, a mãe dedica-se em casa às tarefas do lar e não costuma ler (embora tenha a 4ª classe); dos programas de televisão, prefere a telenovela (e tourada ou folclore) e dedica-se como actividades dos seus tempos livres em casa ao crochet e à costura (ver por exemplo linhas 114, 118, 146-147).

A importância dada ao marido no contexto das relações familiares é um aspecto que está evidente em várias afirmações da mãe. Para além do exemplo anteriormente citado, os seguintes extractos são ilustrativos dessa importância (2):

E - [...] E com quem é que fala da escola do seu filho? (linha 23).

M - Ah, isso é com o meu marido também! (linha 26).

E - E quando fala da telenovela, conversa com quem sobre a telenovela? (linha 94).

M - Isso é com o meu marido (linha 95).
[...] Com o miúdo também, mas é mais com o meu marido! (linha 97).

E - [...] Porque é que ele [referindo-se ao filho] não diz que estuda ciências? (linhas 409-413).

M - Não sei!... Isso da escola está mais entregue ao meu marido. (linha 414).
[...] Ele é que toma conta disso, ele é que vê, não sou eu. Eu só vejo os pontos, quando ele traz, de resto não vejo mais nada! (linhas 416-417).

O foco e natureza da conversa da mãe no contexto da entrevista e no contexto familiar reflectem uma incidência nas razões de ordem socio-afectiva reflectindo, ao mesmo tempo, a sua tendência para uma realização implícita dos significados contidos nos seus discursos instrucional e regulador. Por exemplo, quando fala do seu trabalho, a mãe diz o seguinte (3):

M - [...] ou porque engomei roupa a mais ou outras vezes é esfregar!... Depende do dia que é! (linhas 15-16).

E quando fala da escola do filho (4):

M - [...] Mandá-lo estudar, perguntar se estudou. Ainda hoje ele disse que estudou e a minha sogra diz que não deu por isso. (linhas 28-29).

E - [...] porque é que fala com o seu marido da escola do filho? (linhas 30-31).

M - Porque ele devia ser mais estudioso do que é!... (linha 32).
Ele é um bocado preguiçoso. (linha 34).

E - [...] E porque é que gostava que ele fosse mais aplicado? (linha 52).

M - Para saber mais! (linha 53).

[...] Quer dizer, eu sou uma pessoa que gosto sempre de saber mais e ele não, ele não se interessa muito. Ele se souber, sabe... Quer dizer, se trazer um ponto melhor, ele fica mais satisfeito, mas interessar-se muito em estudar, não se interessa! (linhas 55-58).

E mais adiante, quando se refere às razões porque gosta de ver a telenovela e sobre os aspectos em que incide a conversa, quando falam da telenovela (5):

M - [...] É uma distração! [...] (linhas 81-82).

M - As coisas da Fátima... As patifarias que ela faz... (linha 86).
O mal que ela faz à mãe, não é? Ela ter sido uma má filha e uma má mulher, também. Porque ela com o marido também se portou muito mal. [ri]
Andar com o outro e se casar com o Afonso, não está certo... (linhas 88-90).

Para além disso, parece não haver muita tendência da mãe para valorizar as perguntas que o filho faz, tendo a mãe um papel pouco relevante na aprendizagem das aptidões cognitivas do filho.

O seguinte exemplo mostra que a mãe valoriza mais as conversas com o filho que dizem respeito às suas relações com os outros do que às que dizem respeito aos interesses cognitivos do filho (6):

M - Muitas +das vezes vai para a cozinha. Ainda quando eu vim, eu estava ali atrapalhada com o trabalho e ele estava só e disse "mas tu pensas que eu vim para casa só para te 'tar' a responder?". Não pode ser... [ri] (linhas 190-192).

E - [...] E quando ele quer saber coisas ou quando lhe faz perguntas, como é que a senhora reage, o que é que diz, o que é que faz? (linhas 198-201).

M - [...] eu digo-lhe certas coisas que ele deve vir ter primeiro com os pais, não é agora andar a esconder [...] (linhas 204-207).
Mesmo até anedotas e tudo, ele vem-me contar e eu não me importo (linha 209).

Além disso, a mãe parece valorizar normas de conduta social que assentam no estatuto de idade e de sexo. Não só privilegia a conversa com o marido e delega nele o controlo sobre os problemas da escola do filho (assumindo sozinha a realização das tarefas da casa), como deixa transparecer que os assuntos abordados

com o filho são condicionados pela idade e pelas relações decorrentes da diferença de sexo.

A ilustrar estes últimos aspectos, podemos citar as seguintes afirmações da mãe (7):

E - [...] Portanto acha que... nem todas as perguntas devem ser respondidas? É isso? (linhas 219-220).

M - Pois. (linha 221).

E - Ou é porque não sabe? (linha 222).

M - Não, às vezes é mesmo porque não interessa responder... (linha 223).

E - Talvez seja também por uma questão de idade que não responde a determinadas perguntas que ele faz, é isso? (linhas 598-599).

M - Sim! (linha 600).
Pois... e é rapaz, é diferente... Há certas perguntas que ele faz, é... e acho que não é próprio ainda para um rapaz estar a perguntar!... (linhas 604-605).

E - [...] Se fosse rapariga, já achava mais próprio? (linha 606).

M - Pois. Talvez já lhe explicasse mais. (linha 607).

Enquanto indicadores de uma *prática pedagógica indirecta*, estes aspectos revelam:

- (a) A presença de um discurso instrucional centrado preferencialmente nos assuntos e nas actividades do dia-a-dia.
- (b) A presença de um discurso regulador em que são valorizadas normas de conduta baseadas nos estatutos de idade e de sexo.
- (c) Uma forma de comunicação em que os aspectos de natureza socio-afectiva parecem prevalecer em relação aos aspectos de ordem cognitiva; a comunicação parece ser regulada por significados particularistas.

Considerando a *prática pedagógica directa*, verifica-se, da análise do texto, que a mãe tende a privilegiar uma teoria de instrução em que a selecção dos conteúdos é centrada no transmissor e em que os critérios são fixos, reflectindo portanto a

forma de realização do transmissor. A mãe selecciona o que o filho deve fazer e dizer em função dos seus interesses e não em função dos interesses do filho. Por exemplo, quando é interrogada quanto à conversa que mantém com o filho, a mãe afirma (8):

M - Quer dizer, ele fala! Conforme for a conversa, assim eu vejo... Se lhe posso responder, respondo. (linhas 239-240).

E quando a entrevista aborda as tarefas caseiras que o filho diz realizar (9):

M - Ah, isso só sendo além aqueles bonequinhos que eu não estou para os estar a limpar. (linhas 245-246).
De resto, eu meto-lhe tudo numa tijela e ele que os limpe. (linha 248).

E - É a senhora que diz-lhe, ou o seu marido, para ir limpar, ou é ele que se lembra de limpar? (linhas 287-289).

M - Sou eu é que lhe digo para ele limpar "olha está aqui este trabalho, é teu!"... (linha 290).
Eu já tenho muito com que me entreter [...] Agora... os outros pequeninhos ele que limpe! (linhas 294-295).

E - Portanto, no fundo, a senhora uma das coisas que queria que ele fizesse era que ele fizesse a cama. Ele não gosta de fazer? (linhas 328-329).

M - Não é propriamente fazer sempre. Mas uma vez que eu esteja mais aflita, gosto que ele faça. (linhas 330-331).

E - Então, não há nenhuma coisa da casa que ele se lembre de fazer sozinho, quer dizer, sem ser a senhora a mandar fazer! (linhas 390-391).

M - Unh, gosta muito de andar a pintar, mas também não pode ser! [...] (linhas 392-399).
Não deixo que ele pinte (linha 401).

No que diz respeito à forma como o filho realiza as tarefas caseiras, a mãe expressa critérios que são os dela mas que nem sempre são explicados ao filho, dada a pouca importância que a mãe atribui à realização das tarefas caseiras por parte dele. Por exemplo, em relação à maneira como o filho limpa o pó (10):

E - [...] Acha que, quando ele limpa, limpa bem? (linhas 304-305).

M - Limpa! (linha 306).
Porque se vê que está limpo... [ri] (linha 308).

E quando se refere à forma como actua quando o filho faz a cama mal feita (11):

M - Eh, aquilo está lá fechado, também não me faz diferença. (linha 382).
Não me faz diferença porque eu também não vou ver senão depois à noite e nem sempre sou eu a abrir a cama. (linhas 384-385).

As razões que orientam a selecção e os critérios da mãe quanto à aprendizagem das aptidões relacionadas com tarefas caseiras deixam transparecer que a mãe não legitima uma teoria de instrução que tenha em consideração o desenvolvimento cognitivo da criança num ambiente que lhe abra possibilidades de iniciativa e de criatividade. Além disso, a forma como aprende (repetindo o que a mãe faz) e as razões que a mãe lhe dá para aprender (limitadas à situação particular) mostram que os princípios cognitivos subjacentes a esta aprendizagem não são tornados explícitos, limitando a aprendizagem do filho a operações simples (mais um indicador da natureza particularista dos significados da mãe).

Os seguintes exemplos ilustram este aspecto (12):

- M - Eu andava a limpar e ele fazia a mesma coisa. (linha 282).
- E - Portanto, não lhe disse directamente como é que ele havia de fazer? (linha 283).
- M - Pois não. Ele via fazer e também fazia. (linha 284).
[...] Eu limpava assim por baixo e ele limpava por cima (linha 286).
- E - [...] Não lhe dá as razões porque é que ele devia ter feito a cama! (linhas 338-340).
- M - [...] digo-lhe "olha Henrique, eu não quero que estejas aqui até tarde na cama [...] levantas-te e depois arejas a cama e depois fazes a cama [...] (linhas 341-346).
- E - [...] explica-lhe porque é que ele deve arejar a cama? (linhas 347-348).
- M - Pois, porque tem mesmo que arrefecer. (linha 349).
[...] tem mesmo que se arejar, mesmo. Até a janela, eu gosto logo dela [...] (linhas 353-355).
[...] eu digo-lhe porque acho mesmo que tem mesmo que ser. (linha 358).

Quanto às actividades escolares a mãe tem um papel pouco relevante na aprendizagem do filho, sendo a selecção e os critérios da mãe condicionados pelas notas que o filho tem nos testes. A sua actuação nesta área é fundamentalmente reguladora (e não instrucional) e a forma como actua deixa transparecer uma modalidade de controlo em que a recompensa e o castigo físico parecem ser usados como formas dominantes, associados à punição verbal.

Quando se trata de cumprir as tarefas da escola (o que está

em causa é a obediência em relação às coisas que a mãe pede para fazer - estudar as diferentes disciplinas); a mãe ralha e as razões que dá são de natureza pessoal, mas em que os apelos são de ordem particularista (13):

E - [...] O que é que faz, quando verifica que ele não estuda, ou quando sabe que ele não estuda? (linhas 449-451).

M - Ralho com ele. (linha 452).
Digo-lhe que devia ter estudado... Se eu trabalho, se eu me sacrifico e o pai, ele também se deve sacrificar! [...] (linhas 454-456).
[...] Eu digo-lhe "o futuro não está na brincadeira". [...] (linhas 464-467).

Quando se trata da forma como ele faz os trabalhos da escola, a mãe usa a recompensa e o castigo físicos e não explicita as razões, o que revela a natureza particularista da sua forma de comunicação (14):

E - E portanto quando ele não faz bem, quando ele vem com uma nota má o que é que acontece? (linha 491-492).

M - [...] Dou-lhe duas chineladas... (linha 493).
Quando é mau é duas chineladas, mas quando é bom ganha 100 escudos!... (linha 495).

E - [...] e quando lhe dá as chineladas... diz-lhe alguma coisa? (linha 496).

M - Digo! Que ele já sabe também porque é. (linha 497).
Se ele me traz um "não satisfaz" leva! Ele já sabe dantes! Agora o ponto de história correu-lhe bem... se trouxe um bom ganha 100 escudos, se não trouxe ganha duas chineladas! (linhas 499-501).

No cumprimento das tarefas caseiras a mãe recorre a uma modalidade de controlo posicional com apelo à sua autoridade e em que as razões são, mais uma vez, de ordem particularista (15):

E - Mas nessa altura, importa-se que ele não faça? [referindo-se à cama] (linha 334).

M - Ralho! (linha 335).
Digo-lhe que ele devia ter feito aquilo que eu mandei. (linha 337).

Também quando não quer que o filho faça determinada tarefa, a mãe usa uma modalidade de controlo baseada em razões de ordem particularista e que apelam para aspectos de natureza pessoal (16):

E - Mas disse-lhe que não podia ser e depois disse-lhe porque é que não podia ser? [referindo-se à pintura da cozinha] (linha 404).

M - Pois então, se uma pessoa está à pressa, não é agora a empatar-se e ele no escadote e eu cá em baixo!... (linhas 405-406).

E - Portanto disse-lhe mesmo isso? (linha 407).

M - Pois. (linha 408).

Através da *prática pedagógica directa* da mãe o filho aprende que as actividades devem ser realizadas como forma de obediência à mãe (e não como forma de desenvolvimento das suas capacidades cognitivas) e que a forma de realização está associada a benefícios ou prejuízos físicos e não a benefícios ou prejuízos culturais o que leva o filho a ter acesso à natureza hierárquica subjacente às relações entre transmissor-aquisidor e não aos processos cognitivos que permitem o seu crescimento pessoal. A mãe não domina o discurso instrucional oficial, incluindo o discurso das ciências e, por isso, a sua prática directa é essencialmente baseada nos conhecimentos locais.

Os vários extractos referidos são indicadores suficientes para inferir a orientação de codificação da mãe para significados particularistas. A forma como realiza os significados no contexto formal da entrevista e as razões que dá ao filho na sua prática directa revelam o uso de uma comunicação que deixa implícitos os princípios que orientam o seu discurso.

2.4.3 CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DE CÓDIGO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

O processo de socialização do pai parece traduzir uma *modalidade de código educacional* com as seguintes características:

- (a) Um *discurso pedagógico local* cujos significados tendem a ser de ordem universalista, deixando explícitos na comunicação os princípios subjacentes aos conhecimentos e valores contidos nos seus discursos instrucional e regulador - orientação de codificação elaborada (O^E).
- (b) Fronteiras nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial (C^+), tendo este maior es-

tatuto e em que há alguma relação entre estes discursos - o discurso oficial está, em parte, embebido no discurso local (Ee^-).

- (c) Uma *prática pedagógica local* em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é didáctica - a selecção dos conteúdos e os critérios de avaliação são centrados no transmissor (Ei^{++}) e em que as modalidades de controlo (prática reguladora) traduzem formas que deixam relativamente explícitas, através das regras hierárquicas, as relações de poder pai-filho (Ei^+).

O processo de socialização da mãe parece traduzir uma modalidade de código educacional com as seguintes características:

- (a) Um *discurso pedagógico local*, cujos significados tendem a ser de ordem particularista, deixando implícitos na comunicação os princípios subjacentes aos conhecimentos e valores contidos nos seus discursos instrucional e regulador - orientação de codificação restrita (O^R).
- (b) Fronteiras nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial (C^+e), sendo este mais valorizado, mas em que não há muita relação entre esses discursos - O discurso oficial não está embebido no discurso local (Ee^+).
- (c) Uma *prática pedagógica local* em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é didáctica - a selecção dos conteúdos e os critérios de avaliação são centrados no transmissor (Ei^{++}) em que as modalidades de controlo (prática reguladora) traduzem formas que deixam explícitas as relações de poder mãe-filho (regras hierárquicas caracterizadas por Ei^{++}).

Através do contexto pedagógico familiar, o filho aprende a valorizar os conhecimentos do dia-a-dia e os conhecimentos

académicos, mas em que o seu acesso a estes conhecimentos diz fundamentalmente respeito a "operações" concretas. Ele pode adquirir, através dos pais, as regras de reconhecimento que lhe permitem reconhecer a especialidade do discurso pedagógico oficial (demarcando-o do discurso pedagógico local) mas possivelmente não pode adquirir as regras de realização que lhe permitam seleccionar e produzir os significados legitimados pelo discurso oficial. A obediência parece ser um dos atributos sociais valorizados em casa mas que é aprendida de uma forma implícita, associada à situação concreta das relações pais-filho (o estatuto da relação etária subjacente a essas relações fica implícito e não explícito como princípio regulador); o filho aprende, portanto, a desempenhar um papel social que lhe é atribuído e que se baseia em relações sociais orientadas por normas simples.

Considerando a prática pedagógica a que o aluno X79 foi submetido na disciplina de ciências (PP1) é possível pensar que ele terá dificuldades ao nível da realização dos textos exigidos pelos contextos instrucional e regulador da escola. A forma de realização das relações de poder no contexto regulador da família pode ser responsável pela sua dificuldade de integração social numa prática escolar que assente em princípios de cooperação e de troca de ideias. Ao mesmo tempo, a aprendizagem de conhecimentos ao nível das capacidades de abstracção mais elevada (exigidas pelas características da prática pedagógica das ciências) poderá ser dificultada pelo facto de, em casa, ter acesso a operações simples e o seu papel como aquisidor ser passivo e não interactivo.

O espaço pedagógico de que dispõe em casa, se bem que não contenha as características físicas do espaço pedagógico oficial (estuda na escrivaninha da sala), permite-lhe dispôr de algum silêncio (os pais não estão em casa durante o dia e embora vivendo também com os avós, estes respeitam o isolamento do neto quando necessita estudar). Neste caso, apenas podemos pensar que só em parte o espaço pedagógico oficial está embebido no espaço pedagógico local (ver quadro 6.4).

2.5 Família X84

2.5.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PAI

O pai (director de empresa) refere, como temas de conversa, aspectos relacionados com diferentes assuntos, deixando transparecer a diversidade cultural que constitui o seu universo discursivo (política, trabalho, escola, saúde - ver linha 6) e diz que, embora fale mais com a filha sobre os problemas da escola, ela assiste por vezes, à conversa entre pai-mãe. Os seus interesses referem-se, no caso da televisão, a debates de qualquer natureza ou a filmes que selecciona como bons; o tempo em casa é dedicado a assuntos relacionados com as suas actividades desportivas (é membro de direcção de um clube de pesca desportiva) mas parece não existir grande espaço para troca de opiniões em família (a mãe expressa, de uma forma marcante este facto e o pai deixa-o transparecer, dizendo, por exemplo, que quando vêem televisão a mulher dorme). Os seus interesses vão prioritariamente para as actividades desportivas e são os assuntos fundamentalmente relacionados com este tipo de actividades que estão presentes em família (em casa ou quando saem para pescar).

Não colabora diariamente com a mulher nas actividades caseiras transmitindo indirectamente a legitimação de uma divisão social de trabalho em casa baseada no sexo e o seu maior estatuto na hierarquia familiar (com base em informações adicionais obtidas através da mãe após a entrevista, este aspecto é reforçado pelo facto do pai passar a maior parte do tempo fora de casa e ter uma actividade social bastante intensa da qual a mulher raramente participa; aliás a própria marcação da entrevista com o pai deixou transparecer este facto).

A ideia geral com que ficámos a partir da entrevista com o pai, quanto aos conhecimentos e actividades que fazem parte do seu quotidiano, é a de que a filha tem acesso a uma *prática pedagógica indirecta* em que está presente uma grande diversidade de conhecimentos. A comunicação do pai traduz uma orientação

para significados universalistas e o foco da sua conversa é fundamentalmente orientado por razões de ordem cognitiva. A filha parece, no entanto, não receber muita influência do pai, devido à sua pouca disponibilidade e à reduzida comunicação intra-familiar, o que pode levar a que ela não tire todo o partido das características que definem o universo discursivo do pai.

Como exemplos das características da prática pedagógica indirecta a que a filha tem acesso, através do pai, podemos referir algumas afirmações.

No início da entrevista o pai diz (1):

E - [...] normalmente fala com quem? (linhas 9-11).

P - Falo com a Luísa. (referindo-se à mulher) (linha 12).
E, às vezes, com a Cristina. (linha 14).
[...] Às vezes falo com a Cristina porque ela está e ouve... (linha 19).

E - [...] quando falam do seu trabalho, especificamente, fala-se mais sobre o quê? (linhas 26-27).

P - São conversas de ocasião... (linha 28).
Não é [...] o trazer as coisas... o ir e vir do trabalho, ou trazer as coisas... é uma relação... pronto, acontece... é, é... acontece por banalidade... (linhas 37-38).

E quando se refere à conversa sobre a escola, afirma (2):

E - Fala com quem? (linha 49).

P - Com a Cristina. Como é que vão os pontos... (linha 50).

E - [...] E com a sua esposa? (linha 51).

P - Repare uma coisa... Normalmente tenho tendência a perguntar à Cristina "já estudaste?" (linhas 52-53).
"Como é que vai a escola?... O que é que estiveste a fazer?" (linha 55).
[...] ou então perguntar à mãe... como é que vão os pontos... (linha 59).

Os temas que refere relativamente à escola não são apenas relacionados com o estudo mas também com as relações entre os colegas (3):

P - [...] alertá-la para determinadas situações... Ainda outro dia estávamos aqui a conversar e estava a dar... falou-se nisso... uma situação de droga... e sobretudo que ela não devia fazer isto ou fazer aquilo... (linhas 70-72).
Repare uma coisa, eu fui professor durante 12 anos. (linha 80).
[...] portanto, eu... conheço bem o 'métier' de professor, conheço bem a escola... e há que sensibilizar sempre as crianças para determinados factores. (linhas 82-84).
[...] Quando se fala em termos de escola, pode-se falar em termos de

escola desde... a relação professor-aluno... a... até à relação entre colegas... (linhas 86-87).

Quando a entrevista incide sobre a forma como o pai ocupa o seu tempo em casa (4):

E - [...] diz-me que costuma ver a televisão!... (linhas 105-110).

P - Pouco! (linha 111).

E - [...] então, não costuma ver a telenovela! (linhas 112-116).

P - Não! (linha 117).

Não me desperta! (linha 119).

[...] Repare uma coisa, eu considero que a telenovela está a funcionar um pouco com o que foi revolucionado no tempo do Salazar, o futebol e a Fátima... e Fátima... (linhas 127-129).

[...] pode haver uma telenovela que tenha mais interesse ou menos interesse... (linhas 135-136).

Que possa ser mais ou menos didáctica... (linha 138).

E - [...] pegando naquilo que, que gosta mais de ver... os debates... e a razão porque gosta de ver os debates? [...] (linhas 165-166).

P - É uma razão lógica! É uma razão lógica porque... reparé uma coisa... um debate é sempre uma troca de ideias (linhas 169-170).

Se ele for bem conse... conduzido, ele reside sempre numa troca de ideias [...] (linhas 175-177).

A ideia de que os assuntos, que o pai mais fala, recaem na pesca pode ser evidenciada através das seguintes afirmações do pai (5):

E - [...] nos programas que, em princípio, vê na televisão... Eles constituem tema de conversa depois em família, ou não? (linhas 247-249).

P - Não! Raramente... (linha 250).

Por exemplo, a Luisa senta-se aqui a ver televisão e adormece... (linha 252).

E - [...] Portanto não... não há oportunidade, digamos, de pôr em confronto... (linha 256).

P - Não! Há, às vezes... (linha 257).

E - [...] mas naquilo que lê ou naquilo que faz fora do trabalho profissional, é tema de conversa, ou não? [...] (linhas 403-408).

P - É, às vezes. (linha 409).

[...] mais com a Luisa. (linha 413).

[...] por exemplo, agarrei no Expresso e vejo uma notícia qualquer e digo "olha, já viste o que é que está aqui, porque é que se passou assim?" [...] (linhas 415-417).

Depende... ou, por exemplo... se ela vai à pesca, porque é que correu mal, o que é que fizeste de asneiras [...] (linhas 419-420).

Quando se refere à sua actividade dominante dos tempos livres (a pesca), o pai dá relevo ao seu interesse nos desportos e à quicotão da competição (6):

- E - [...] o que é que prefere fazer nos seus tempos livres? [...] (linhas 290-294).
- P - É ir à pesca. (linha 295).
 [...] e explico-lhe porquê! (linha 299).
 [...] eu pratico desporto federado desde os meus 7 anos, 8 anos... (linhas 301-302).
 Portanto, eu joguei futebol, joguei andebol, joguei 'volley', fiz natação ... (linha 304).
 Faço pesca... (linha 306).
 [...] Tem um 'relax' extremamente grande, tem um contacto com a Natureza [...] (linhas 311-312).
 [...] Por outro lado, o lado da competição porque, repare uma coisa, todos nós temos objectivos na vida... todos nós gostamos de ser isto ou aquilo ... (linhas 317-319).
 [...] as pessoas acabam por competir consigo próprias [...] quando nós vamos treinar, quer seja andebol, quer seja... a praticar outra modalidade qualquer, estamos a competir connosco próprios, estamos a tentar aperfeiçoar. (linhas 328-331).

Enquanto indicadores de uma *prática pedagógica indirecta*, os exemplos contidos no texto do pai revelam:

- (a) A presença de um discurso instrucional centrado preferencialmente nos assuntos e actividades de natureza "académica".
- (b) A presença de um discurso regulador em que são valorizadas normas de conduta social baseadas nos estatutos de sexo e de relação parental (aspectos que serão mais evidentes através dos exemplos citados a propósito da prática pedagógica directa).
- (c) Uma forma de comunicação de estilo analítico, em que predominam aspectos de ordem cognitiva.

Quanto à *prática pedagógica directa* usada pelo pai, a ideia geral que fica da análise da entrevista é que ele intervém pouco na aprendizagem das actividades do dia-a-dia da casa, delegando na mulher essa tarefa. Mas através das suas afirmações deixa transparecer a legitimação de uma teoria de instrução em que a selecção é centrada no transmissor e os critérios são relativamente flexíveis. Por exemplo, o pai dá grande importância à organização (e pouco relevo à colaboração) e exige que a filha seja organizada mas deixa ao critério da filha a forma como ela

organiza as coisas dela.

Quanto à aprendizagem das tarefas escolares, o pai dá especial relevo à aquisição de princípios (minimizando a memorização) mas deixa transparecer que tem uma percepção das ciências como disciplina centrada na memorização. Delega na mãe a aprendizagem da filha relacionada com esta disciplina e dá a entender que subvaloriza a mãe por usar um método que estimula a memorização. A teoria de instrução que parece ser legitimada pelo pai no que se refere aos conhecimentos académicos traduz uma aprendizagem que tem em consideração as características do aquisidor; no entanto, não temos dados suficientes que nos permitam afirmar que é essa a modalidade usada pelo pai - ele foi professor e, perante a entrevistadora, entende que é essa a resposta que ela quer ouvir, dada a ideia geral de uma escola mais aberta; além disso, o pai não parece ter uma acção directa frequente sobre a aprendizagem da filha, mesmo nesta área.

Tomemos como exemplo a afirmação do pai, relativamente à aprendizagem das tarefas caseiras (7):

- P - Eu penso que foi mais a mãe que achou que ela devia aprender certas tarefas. (linha 554).
- E - E o pai acha bem que ela faça essas tarefas? (linha 555).
- P - Acho! Repare uma coisa, eu durante dez anos fiz a minha cama todos os dias. (linha 556).

Mais à frente refere que frequentou os Pupilos do Exército o que deixa antever que subjacente à importância de fazer a cama existe uma atitude de obrigação, de obediência e não de colaboração.

O seguinte exemplo reforça esta inferência (8):

- E - [...] voltando à cama [...] como tarefa de casa para a Cristina... surge como uma necessidade de haver uma certa repartição de tarefas, não é? (linhas 631-633).
- P - Não, não é uma certa repartição de tarefas... Se é ela que dorme na cama dela, porque é que não há-de ser ela a fazer, porque é que há-de ficar o quarto desarrumado para a mãe, quando chegar ao final do dia, fazer a cama? (ri) (linhas 634-636).

O relevo dado à organização como princípio subjacente à aprendizagem da filha é ilustrado pelos seguintes exemplos (9):

- P - Eu... Repare, para mim, se aquele livro é para estar ali ou não é para estar ali, é uma questão de definição. (linhas 566-567).
Agora não é para estar no chão. (linha 569).
Porque é que... a escrivadinha dela há-de ter os livros todos assim em granel? (linha 576).
É uma questão de metodologia... (linha 578).
[...] Eu, por exemplo, já não sou capaz. (linhas 580-583).
[...] quando saio, (referindo-se ao seu gabinete de trabalho) arrumo a minha secretária de alto a baixo [...] (linhas 585-588).
É, repare uma coisa, é uma questão de metodologia... (linha 590).
[...] desde pequenino aprendi, quase por obrigação, porque andei a estudar nos Pupilos, portanto eu fazia a minha caminha todos os dias. (linhas 608-609).

E quando é interrogado sobre as razões porque acha que a filha cumpre as tarefas que lhe são pedidas (10):

- E - E porque é que acha que ela faz (referindo-se à cama) sempre? (linha 642).
- P - Porque acabou por obter um hábito. (linha 643).
- E - [...] E se ela não fizer, importa-se, no seu caso? (linha 646).
- P - Não! Repare uma coisa, ela hoje não fez. Quem fez foi a mãe. (linha 647).

Esta resposta do pai revela-se como uma forma de mascarar (perante a entrevistadora) a obrigatoriedade da filha relativamente ao cumprimento da tarefa (e portanto a uma autoridade explícita). Quando colocado perante o facto da mãe nesse dia estar em casa (estava de baixa), após ter dado a entender que a filha devia fazer a tarefa, uma vez que a mãe chegava a casa depois da filha, o pai diz que se importa se a filha não fizer a tarefa quando a mãe não está em casa e afirma o seguinte (11):

- E - E como se importa, o que é que faz? (linha 679).
- P - [...] Pergunto-lhe o que é que... se ela quer que eu vá fazer a cama dela. (linhas 680-681).
- E - É dessa maneira que reage? (linha 682).
- P - É. Sempre foi! Ou se quer que eu vá estudar por ela, ou se quer que eu vá arrumar o quarto dela. (linhas 683-684).
- E - [...] e quando lhe diz isso, costuma dar as razões porque é que ela tem que fazer a cama? (linhas 687-688).
- P - Não! Repare uma coisa, a razão é lógica... (linha 689).
Porque ela já sabe do anterior... (linha 691).
[...] Por exemplo, às vezes, eu venho almoçar com ela... aam... e ela agarra no prato e mete ali... (linhas 696-698).

E eu, às vezes, olho para o relógio e digo assim " tudo bem, então agora quando a tua mãe vier à noite lava a loiça". E ela acaba por ir ligar o gás e acaba por lavar... (linhas 700-702).

[...] Repare uma coisa, não se trata de uma repartição de tarefas [...] se ela me diz "oh pai eu tenho que ir estudar", eu também sou capaz de a lavar [...] (linhas 706-708).

Portanto acaba por não ser uma repartição de tarefas, mas o bom senso. (linha 710).

Estes exemplos já deixam transparecer a presença de uma modalidade de controlo que traduz o recurso a formas de tipo imperativo mascarado (ordens implícitas) em que as relações de poder pai-filha ficam explícitas.

Quanto aos critérios, a sua posição é diferente (12):

E - (...) importa-se que ela a [referindo-se à cama] deixe mal feita, ou não? (linhas 728-729).

P - Não, às vezes digo-lhe "na cama que fizeres, na cama te deitarás". (linha 730).

E - É? E portanto, quando encontra a cama mal feita, quer dizer, não lhe chega a dizer nada? (linhas 733-734).

P - Digo "oh Cristina já viste como é que está aquilo?" (linha 735). Por, exemplo se ela puxa mal os cobertores ou se ela puxa mal os lençóis, acaba por ficar aquele vinco... (linhas 737-738).

"Cristina, já viste como é que está aquilo? Tem um aspecto bestial!" (em tom irónico) (linhas 740-741).

"Oh pai não te preocupes, que sou eu que me vou lá deitar"... (linha 746).

E - E depois, e depois então deixa? (linha 744).

P - Deixa estar!... (linha 745).

E - Portanto, não chega a dar-lhe as razões... onde é que está o errado... (linha 746).

P - Não!... (linha 747).

Já lhe ensinei uma ou duas ou três vezes e ela sabe... agora ela... (linha 753).

Acaba por fazer aquilo, é a correr... (linha 755).

Quando é abordada a realização de outras tarefas em casa, o pai reafirma que é a mãe que pede (o que reforça o maior peso da mãe na aprendizagem das tarefas locais) e diz que só se importa que a filha não faça coisas que lhe digam respeito (ver linhas 809-810). E avançando nesta posição, deixa transparecer que a selecção é fortemente condicionada pelos interesses do transmissor e não pelos atributos do aquisidor, sendo os critérios mais flexíveis (13):

P - NÃO POSSO ADELTAAR QUE ELA TENHA OS BONECOS DELA POR... POR... DEBAIXO DA

cama ou coisa do género... Não posso!... (linhas 815-816).
[...] a maneira como arruma para mim não é importante!... (linha 822).
A maneira como arruma é o método da pessoa... (linha 824).
[...] Agora, o estar tudo a monte é que não é forma de organização.
(linha 830).

Sobre as actividades da escola, o pai afirma (14):

P - E acho que um aluno, um miúdo, deve estudar sempre à sua maneira. (linha 852).
Nós podemos rectificá-lo... (linha 854).
[...] e portanto ela aprendeu à maneira dela... (linhas 856-857).

Parecendo legitimar uma forma de aprendizagem centrada no aquisidor, contradiz-se através, por exemplo, da seguinte afirmação (15):

P - Por exemplo, eu... às vezes, ela chega "oh pai, dá-me um toque para uma redacção ou vê como é que está assim" [...] (linhas 864-865).
E eu dou! (linha 867).
Ou troco a expressão de uma frase. Agora, o método de trabalho tem de ser sempre do aluno... (linhas 869-870).

E embora volte a reforçar a ideia de que a maneira de estudar tem que ser sempre em função do aluno, da própria pessoa e de afirmar que não há sistemas rígidos (ver linha 883), quando dá o exemplo da maneira como ensina a filha (no caso da matemática) diz que "é-lhe sempre explicado com um exemplo" (ver linha 913) e acrescenta que é esta a sua forma de explicar (linha 915). Refere que relativamente ao português ou à história já tem uma maneira diferente de explicar (linhas 917-918) o que mostra que o método depende mais da percepção que o pai tem da forma de transmitir as diferentes matérias e não tanto da forma como é mais apropriada à filha - neste caso, os critérios são centrados no transmissor e não no aquisidor.

No caso particular das ciências o pai refere o seguinte (16):

P - [...] a mãe estava-lhe aqui a perguntar os ossos não sei de quê [...] (linhas 939-941).
E normalmente a mãe faz-lhe perguntas dessas e... (linha 943).
E ela [referindo-se à filha] disse "oh pai, mas faz-me perguntas sobre ciências"... "oh Cristina, desculpa lá mas eu aí não me meto"... (linhas 945-946).
[...] não me sinto suficientemente à vontade... aam, por exemplo, em termos de ciências... evidentemente que toda a gente sabe que uma flor tem um caule [...] (linhas 948-950).
Toda a gente sabe quais são alguns dos ossos principais [...] se me for perguntar hoje o que é uma planta hermafrodita, já não me lembro...

(linhas 952-954).

Este exemplo manifesta a ideia que o pai percebe as ciências como uma disciplina centrada na memorização e reforça a inferência anteriormente feita de que a sua teoria de instrução na prática tende a ser fundamentalmente didáctica. Se o pai ensinasse as ciências à filha possivelmente actuaria como ele diz que a mãe actua (17):

P - Agora em termos de ciências, normalmente é ela que estuda e a mãe que lhe pergunta... (linhas 958-959)
Ou quando é assim mais ligado à saúde, é a mãe que lhe... (linha 961).

A modalidade de controlo é no caso das actividades escolares baseada em apelos pessoais na forma de regalias (prometendo ofertas se as notas são boas) ou por apelos posicionais que traduzem uma obrigação de papel (apelo ao papel do estudante). As afirmações do pai transcritas nas linhas 974-978, 991-994, 1036-1040, 1046-1053, 1058-1062, 1195-1196 são exemplos destas modalidades.

Através da *prática pedagógica directa* do pai, a filha aprende a valorizar os conhecimentos académicos, particularmente a matemática, história, português e tem, em princípio, acesso a várias abordagens de aprendizagem. Contudo, os dados não parecem suficientemente esclarecedores da autonomia que é dada à filha na sua interacção com o pai relativamente ao contexto instrucional. Parece transparecer mais a ideia de que aquilo que a filha faz e como faz (principalmente o que faz) deve traduzir a imagem do pai, apontando para uma teoria de instrução fundamentalmente didáctica embora assente em princípios e não em simples operações. Aprende ainda a valorizar a organização e a obediência como princípios que regulam a sua conduta social e a responder mais adequadamente a situações de aprendizagem em que a interacção transmissor-aquisidor pressupõe aqueles princípios.

2.5.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA DA MÃE

Relativamente à conversa em casa, a mãe deixa transparecer, na entrevista, que os temas mais falados, quando o marido está

presente, se referem às actividades de pesca desportiva (de que ele é membro activo) e que raramente a filha tem ocasião de estar com o pai porque ele é uma pessoa totalmente absorvida pelos seus afazeres profissionais e pelas suas actividades ligadas à direcção de um clube de pesca.

Os problemas escolares parecem constituir temas frequentes na conversa entre mãe e filha. A mãe revela que não gosta de falar dos seus problemas profissionais e que normalmente não existe muito espaço para debaterem em família problemas relacionados com os seus interesses particulares. Entre as suas actividades em casa, a mãe dedica-se às tarefas caseiras e no seu trabalho profissional (é enfermeira-chefe) executa tarefas que pressupõem uma actividade também intelectual. Embora leia pouco (como ela afirma), lê a revista de um jornal semanário e livros, mas prefere dedicar-se nos seus tempos livres a actividades manuais como fazer "tricot".

A ideia geral que conseguimos extrair quanto ao ambiente familiar, a nível dos conhecimentos e das actividades que fazem parte do seu quotidiano é a de que a filha tem acesso a uma prática pedagógica indirecta em que estão presentes os conhecimentos académicos (particularmente das ciências, atendendo à área profissional da mãe) e em que as actividades não manuais são valorizadas pela mãe conjuntamente com as actividades manuais. É também evidente que a filha tem, através da prática indirecta da mãe, acesso ao questionamento, à discussão, embora o tempo constitua um factor limitativo à comunicação mãe-filha (devido à pouca disponibilidade da mãe).

O foco e natureza da comunicação da mãe parecem traduzir uma tendência para comunicar, quer por razões de ordem cognitiva, quer por razões de ordem socio-afectiva.

Por exemplo, respondendo à primeira questão da entrevista a mãe afirma (1):

M - De pesca... Mais isso do que de outra coisa, quando ele [referindo-se ao marido] está presente... Porque raramente está para que possa haver uma conversa, sei lá, entre os três... Tenho muito mais conversas com a minha

filha... (linhas 5-7).

Passamos muito mais tempo juntas do que precisamente com o pai, não é? (linha 9).

Quando se refere à conversa sobre o seu trabalho profissional, diz o seguinte (2):

M - [...] normalmente não trago os problemas do hospital para casa... (linhas 21-22).

E - E porquê? [...] (linha 23).

M - Eu não sei! Sei lá!... Não sei, acho que as pessoas não compreendem muito bem... aah... os problemas do hospital e porque também são coisas tão traumatizantes que eu não me apetece estar muito a conversar... (linhas 24-26).

Acho que os problemas do hospital ficam lá e eu quero é esquecer... (linha 34).

E porque... Pronto, como eu digo, ele [referindo-se ao marido] está tão pouco tempo presente que eu também não tenho muito tempo para falar disso... Muito raramente... (linhas 40-41).

E quando é interrogada sobre a conversa que tem com o marido sobre a escola da filha (3):

M - [...] Eu costumo falar da escola quando tenho oportunidade para isso, não é? Como já lhe disse, é uma pessoa (o marido) que chega um bocado tarde [...] (linhas 67-69).

[...] Há pouco espaço porque é uma pessoa que chega tarde... Já estou deitada e... pronto... e tenho necessidade de dormir... Não é assim à uma ou duas que eu vou... Só se é assim alguma coisa muito importante... (linhas 71-73).

Ao fim-de-semana, se vamos em viagem [...] somos capazes de falar ... Sei lá... Se a Cristina teve algum ponto negativo ou... Falamos nesse aspecto... (linhas 75-77).

Os interesses culturais manifestados pela mãe e a forma como os comunica (enquanto indicadores da prática pedagógica indirecta) deixam transparecer que ela valoriza quer a componente cognitiva, como a componente socio-afectiva. Por exemplo, quando se refere à telenovela e à forma como fala sobre este programa, a mãe diz (4):

M - Sei lá!... A telenovela também não me diz muito... (linha 121).

[...] não é uma coisa que me desperte muito interesse... (linhas 123-125).

[...] As telenovelas para mim já são um bocado cansativas, são um bocado repetitivas... (linhas 127-128).

E - E de que é que falam? [neste caso fala apenas com a filha] (linha 135).

M - Da relação... Por exemplo desta, da relação da Fátima, da mãe e da filha, daquelas cenas dela [...] (linhas 136-137).

[...] da maldade da filha em relação à mãe [...] tudo aquilo que ela provocou para afastar o Ivan, não é? [...] (linhas 139-141).

E quando é interrogada sobre as razões porque vê o telejornal e de que é que fala relativamente a este programa (5):

- M - Porque é que gosto de ver? Eu também não vejo assim todos os dias... (linha 147).
[...] Como chego a casa por volta das cinco horas, tenho coisas a fazer... Mas sempre que tenho oportunidade gosto de ver... (linhas 149-150).
- E - E falam sobre as notícias ou não? [...] (linhas 151-152).
- M - Não... A Cristina normalmente a essa hora, também não... Está a fazer as coisas da escola, está lá mais para o quarto e eu estou aqui sozinha... (linhas 153-154).
- E - Daquilo que vêem na televisão, de que é que falam mais? (linhas 163-164).
- M - De filmes... Eu normalmente gosto de ver os filmes da "Lotação Esgotada" da quarta-feira... (linhas 165-166).

E referindo-se aos filmes que costuma ver no cinema (6):

- M - [...] Também já há muito tempo que não ia... O filme que fui ver, o último foi "A Guerra das Rosas" e foi com as minhas amigas... e o meu marido também. (linhas 181-183).
[...] O filme que fui ver com a Cristina foi "O Clube dos Poetas Mortos". (linhas 185-186).
- E - E depois falaram sobre o filme, ou não? (linha 187).
- M - [...] Portanto disse que realmente, no fundo, as pessoas devem ser aquilo que querem ser, não devem ser os pais a impôr... Sei lá... Se a Cristina quer ser professora, eu não lhe vou dizer "tu tens que ser médica ou tens que ser enfermeira"... No fundo as pessoas devem ser aquilo que querem [...] (linhas 190-194).

Considerando ainda as actividades ligadas à leitura, a mãe afirma (7):

- M - [...] Leio por exemplo, a revista do Expresso... Gosto de ler... (linha 207).
Mas também não leio muito... (linha 209).
Sou um bocado preguiçosa para ler... (linha 211).
Estou a ler este livro [referindo-se a um livro sobre a mesa], já ao tempo, vai a meio e, enfim, nunca mais o acabo... (linhas 213-214).

A mãe revela um estilo de comunicação em que os princípios contidos no seu discurso estão evidentes através da verbalização, o que pode ser tomado como um indicador da sua orientação para significados universalistas (os exemplos anteriores são alguns dos indicadores).

No entanto, a filha parece assistir relativamente pouco à comunicação pai-mãe, o que pode dificultar o seu acesso aos significados universalistas que subjazem aos discursos dos pais

(não porque eles não façam parte desses discursos, mas porque não existe em casa um espaço maior para a sua transmissão).

O seguinte exemplo pode reforçar este aspecto, já evidente em citações anteriores (8):

E - Portanto, no fundo a Cristina, quando está em conjunto com os pais não assiste muito a confrontos de ideias entre aquilo que leram? (linhas 233-234).

M - Não! (linha 235).

E - Ou que viram? (linha 236).

M - Não, não... (linha 237).
Se coincide estarmos os três, é capaz de haver um ou outro comentário, mas... (linha 239).
É pouco frequente!... (linha 241).

Através da *prática pedagógica indirecta* da mãe, a filha aprende a valorizar as actividades académicas e tem acesso a princípios de ordem cognitiva e socio-afectiva que ultrapassam a natureza concreta da situação (ver, por exemplo, o extracto 6). Aprende também que os interesses da mãe são subvalorizados em relação aos do pai e que na hierarquia familiar o pai tem maior estatuto.

Enquanto indicadores de uma *prática pedagógica indirecta*, os exemplos extraídos do texto da mãe revelam:

- (a) A presença de um discurso instrucional centrado preferencialmente nos assuntos e actividades "académicos" embora reflectindo também a valorização das actividades não académicas.
- (b) A presença de um discurso regulador em que são valorizadas normas de conduta baseadas no estatuto de sexo, mas em que a cooperação parece constituir uma norma reguladora das relações sociais mãe-filha (aspecto mais evidente nos exemplos relativos à *prática pedagógica directa*).
- (c) Uma forma de comunicação em que predominam aspectos de ordem cognitiva e de ordem socio-afectiva e que traduz

um texto regulado por significados universalistas.

A *prática pedagógica directa* usada pela mãe parece traduzir uma prática que, em termos reguladores, legitima os atributos particulares da filha o que pode reflectir a legitimação de uma teoria de comunicação das relações sociais fundamentalmente centrada no aquisidor. Quanto à teoria de instrução que regula a aprendizagem das tarefas caseiras a mãe parece legitimar uma teoria em que a selecção e os critérios são relativamente centrados nos interesses da filha, o que mostra a sua tendência para valorizar uma aprendizagem que permita o crescimento cognitivo da criança em função dos seus atributos particulares. Relativamente às actividades escolares e embora a mãe delegue noutros a aprendizagem da filha (primos mais velhos que frequentam o nível secundário complementar), a mãe parece defender uma teoria de instrução em que a selecção e os critérios são fixos e portanto centrados no transmissor. No entanto, verifica-se ainda que a mãe usa várias formas de abordagem na transmissão de conhecimentos à filha, combinando estilos mais directivos com formas mais livres de aprendizagem. Um exemplo deste último aspecto refere-se à forma como a mãe responde às perguntas colocadas pela filha (9):

E - [...] quando ela lhe faz perguntas, qual é a sua actuação? Como é que reage? (linhas 286-287).

M - É tentar explicar da melhor maneira... (linha 288).
[...] Quando ela tinha p'rai 9 anos, aquelas perguntas como é que se fazem os meninos [...] e que eu tentei explicar-lhe... Achei que ela ainda não tinha idade p'ra ir até ao fundo da questão... (linhas 292-295).

Mas ela queria mais... E eu ficava um bocado baralhada "mas isso... mas como é que entra lá para dentro e como é que é?" Eu tentei explicar ... Faz de conta que é um feijãozinho que se põe na terra... e começa a crescer... Mas aquilo para ela ainda não chegava... E eu achei que ir p'ralém disso era... Que ela talvez ainda não entendesse muito bem e depois decidi dizer "olha filha, a mãe vai comprar o livro que é a vida sexual... dos 9 anos, dos 8 aos 9"... (linhas 297-303).
"Tu vais ler e consegues perceber melhor do se for a mãe a explicar" ... Portanto eu comprei o livro [...] (linhas 305-307).

E - E recorre sempre a esse tipo de fontes? A livros ou, de uma maneira geral, dá-lhe a resposta directa das coisas? (linhas 325-326).

M - [...] Eu, de uma maneira geral, dou-lhe a resposta directa... (linha 327).
[...] Respondo da maneira que eu penso mas também lhe dou oportunidade a ela de dizer se ela acha que está certo ou se ela... Qual é a opinião dela... (linhas 342-343).

- E - E depois se ela não percebeu, continua? (linha 346).
- M - Tento explicar duma maneira que ela perceba... (linha 347).
- E - Nunca diz, por exemplo, "olha eu não sei! Agora não!"?... (linha 350).
- M - [...] Não, normalmente não faço isso!... (linha 351).
 [...] se realmente há alguma coisa que eu não sei, também lhe digo "olha filha, a mãe não sabe, vou procurar saber"... Sei lá... vamos comprar um livro, se isso for... Pronto, arranjo... Mas tento sempre arranjar maneira de explicar... (linhas 356-359).

Estes exemplos reflectem ainda o espaço que é dado à filha em termos de questionamento e que lhe cria a possibilidade de um diálogo aberto com a mãe. Por exemplo, quando se aborda o controlo que a mãe tem sobre a leitura da filha (10):

- M - [...] Normalmente se se diz... se eu digo "não quero que tu leias" eu tenho que dar uma justificação... (linhas 1372-1373).
- E - Portanto não diz pura e simplesmente "não quero que leias", sem dizer mais nada. (linha 1374).
- M - Não, normalmente não... (linha 1375).
 Não faço isso! Ela própria me pergunta "mas porque é que tu não queres que eu leia?"... (linhas 1377-1378).
 E eu tenho que lhe explicar... (linha 1380).
 Eu tenho que lhe explicar porque é que não quero... (1382).

A teoria de instrução subjacente à aprendizagem das tarefas da casa é relativamente centrada no aquiredor, principalmente ao nível da selecção.

As seguintes afirmações da mãe podem ilustrar a forma de aprendizagem das actividades do dia-a-dia da casa (11):

- E - [...] eu queria saber como é que ela aprendeu a fazer a cama... (linhas 365-369).
- M - Fui eu a explicar-lhe... (linha 370).
 Fiz uma ou duas vezes com ela... (linha 372).
 [...] em conjunto as duas e, pronto, a partir dali, ela faz!... Faz... mas ficou estipulado aos fins-de-semana... (linhas 374-378).
 [...] Quando eu acho que realmente tenho muito que fazer e se ela tem pouco que fazer na escola, eu... Pronto "Cristina vai arrumar o teu quarto" ... Se ela prolonga "vou agora, vou logo" e não faz, deita-se assim [...] (linhas 401-404).
 Deita-se com ela por fazer... sim!... (linha 410).

As razões apontadas pela mãe quanto à selecção desta tarefa pela parte da filha mostram que ela é determinada por princípios de ordem socio-afectiva (colaboração) e de ordem cognitiva, que têm em consideração a idade e disponibilidades da filha (12):

- E - E porque é que achou que era importante ela fazer a cama? (linha 416).
- M - [...] Aos fins-de-semana ela não tem aulas... não tem escola... [...] Não tem que ir para a escola, tem muito tempo para fazer [...] E se eu chego só depois das 4 horas, acho que não há necessidade de ser eu a fazer a cama dela, não é?... (linhas 423-427).
E acho que já tem idade realmente para ter o seu espaço arrumado... (linha 429).
- E - [...] e explicou-lhe porque é que ela devia fazer a cama? [...] (linhas 430-431).
- M - Pronto, porque me ajuda... No fundo, alivia-me... (linha 432).
[...] porque me ajuda, porque eu também trabalho, chego a casa cansada, e portanto, aos fins-de-semana, se ela não tem escola, que pode ajudar... (linhas 434-435).

O mesmo tipo de razões estão presentes nas seguintes citações (13):

- E - Porque é que acha importante que ela ponha a mesa? (linha 587).
- M - Para se habituar e porque... Pronto, para ela também participar um bocado nas tarefas da casa, uma vez que eu trabalho... É uma ajuda que me dá!... (linhas 588-589).
- E - Portanto é por uma razão idêntica à de fazer a cama!... (linha 590).
- M - Exacto!... (linha 591).
- E - [...] Então no lavar a loiça... Ela pediu para fazer e a senhora não se importou que ela fizesse... (linhas 605-606).
- M - Portanto, eu isto de lavar a loiça... Ela ainda era pequenina e acho que tinha um bocado relação o gostar de mexer na água [...] (linhas 607-608).
Portanto era pequenina e um dia, sei lá... Lavou p'rali umas coisinhas e não sei quê, mas mais pelo gosto de mexer na água... (linhas 610-611).
E aquilo passou... Mas agora, já depois de... mais crescida, ela... pronto, pede e gosta... (linhas 613-614).

Relativamente à forma como faz as tarefas caseiras (critérios) é também notório que os princípios subjacentes aos critérios determinados pela mãe têm em consideração razões relacionadas com a filha (14):

- E - Agora relativamente ao fazer a cama bem [...] Ela faz bem a cama? (linha 484).
- M - Quando quer faz!... (linha 485).
- E - [...] Quando é que acha que fica bem? (linha 488).
- M - Estar bem é estar a roupa bem esticadinha, não é?... E aquilo tudo estar bem arrumado... Ela normalmente faz [...] Se está um bocado mais à pressa, puxa assim... (linhas 489-491).
- E - [...] é mais importante para a senhora que ela faça ou a forma como faz? (linha 506).

- M - Também é importante a forma como faz!... Ela raramente faz mal... Agora... Portanto no princípio é evidente que não esticava bem... (linhas 507-508).
 Não fazia tão bem a cama... Agora, se fizer, já faz melhor... No princípio também não... sei lá, não estava ali "olha Cristina..." a desmanchar aquilo que ela tinha feito e ir eu fazer. Achei que não!... Tinha que lhe explicar "olha filha, isto está um bocado enrolado... tu, para a próxima tens que fazer melhor... assim também está aqui tudo enrolado por baixo, só a colcha por cima... fica um bocado mal..." E ela a partir daí começou a aperfeiçoar-se mais um bocadinho... (linhas 510-516).
- E - Mas não lhe dava as razões porque é que a cama devia... os lençóis deviam ficar esticadinhos! (linhas 525-526).
- M - Ficava feio, enrolado... (linha 531).
 [...] explicava... "tu estás a ver? Então se isto está tudo enrolado, não fica tão bonito como se ficar tudo esticadinho... tu achas que gostas mais assim... ou da maneira como estava, tudo enrolado?"... (linhas 535-537).

Tomando agora como indicador da prática pedagógica directa a forma de aprendizagem de aptidões relacionadas com actividades extra-escolares, podemos reforçar, através das afirmações da mãe, a sua tendência para determinar a selecção e os critérios em função dos atributos do aquisidor (15):

- E - [...] foi a Cristina que pediu para ir para a natação ou foram os pais, ou o pai ou a mãe que se lembrou que ela devia fazer natação? (linhas 1040-1042).
- M - [...] Portanto fomos mais nós... os pais... que queriam... (linha 1043).
 [...] mas talvez essa ideia partisse de mim... Porque a Cristina... pronto, gosta muito da água e eu achei que era importante aprender a nadar [...]. (linhas 1047-1052).
- E - Portanto ela até agora tem feito praticamente todos os anos um determinado desporto, não? (linhas 1053-1054).
- M - Sim, sim, sim [...] como ela é forte, também tem necessidade de se mexer.... Ela de si é uma criança parada... (linhas 1055-1056).
 Portanto também tem uma necessidade... Faz bem [...] ela nunca gostou muito de ginástica... Não sei, ou por ser forte, não conseguia dar bem a cambalhota... e não gostava... Achava que aquilo era corrida a mais para ela, penso eu, e ela não gostava daqueles exercícios ... (linhas 1058-1065).
 Depois a meio acabou por desistir... Este ano fui eu que lhe disse "olha Cristina, acho que como tens que fazer qualquer coisa... é importante saber nadar, tu gostas de andar dentro da água [...] Vais p'ra natação" [...] (linhas 1067-1070).
- E - Portanto [...] todas as actividades [...] digamos, ao longo da vida da Cristina [...] foram escolhidas pelos pais, não é? (linhas 1071-1073).
- M - Sim, mas... (linha 1074).
- E - Mas escolhidas em função de quê? [...] (linha 1075).
- M - Eu acho que é importante qualquer pessoa... pronto, desde a criança ao adulto ter uma... praticar esse tipo de desporto, não é?... (linhas 1081-1082).

E mais adiante, a propósito das razões que levaram a filha a desistir de uma determinada actividade (neste caso a ginástica) (16):

M - [...] não gostava de fazer cambalhotas... e porque a professora mandava fazer e ela não conseguia, tinha medo [...] (linhas 1091-1092).

E - [...] e não se importou que ela desistisse!... (linhas 1093-1094).

M - Não, tentei explicar-lhe o... que era bom para ela, mesmo que dissesse à professora "eu não faço a cambalhota, não consigo"... pedir à professora para a ajudar... no caso dela não ajudar, fazer outros exercícios e não fazer aqueles, mas que era importante fazer ginástica... (linhas 1095-1098).

E - E disse-lhe as razões porque era importante fazer ginástica, ou não? (linha 1099).

M - [...] que faz bem porque... ainda por cima ela que é uma criança forte que deve... (linhas 1102-1103).

[...] tinha que queimar as calorias e era uma maneira de na ginástica correr e fazer aqueles exercícios... uma maneira de queimar calorias... Porque ela é uma criança [...] não é muito de andar a correr e a saltar na rua ... nunca foi [...] (linhas 1106-1110).

A forma como a mãe interacciona com a filha no contexto da aprendizagem das aptidões relacionadas com as actividades escolares levam a pensar, numa primeira análise, que ela também tende a privilegiar, neste caso, uma teoria de instrução relativamente centrada no aquisidor, particularmente ao nível da selecção - a mãe dá uma certa autonomia à filha sobre o que estuda/faz. No entanto, a forma como a filha estuda/faz os trabalhos escolares tende a ser centrada no transmissor; apesar da mãe não assumir o controlo directo sobre os critérios (por razões de tempo e por falta de domínio total sobre as matérias exigidas pela escola), ela delega em pessoas que considera preparadas o controlo sobre a forma de produção da filha. Este facto parece ilustrar uma tendência para legitimar critérios fixos e nesse sentido a mãe parece privilegiar uma teoria de instrução mais didáctica do que auto-reguladora. Os seguintes exemplos ilustram as inferências indicadas (17):

E - [...] Como é que ela teria aprendido a estudar e a fazer as coisas da escola? (linhas 639-643).

M - [...] Eu acho que ela aprendeu mais com os primos [...] Eles próprios a ensinaram a estudar porque realmente a Cristina antes de entrar no ciclo, eu acho que ela também não sabia estudar e foram os primos que encaminharam e que lhe explicaram a melhor maneira dela estudar... (linhas 644-648).

Um está no 10º e outro no 12º... (linha 652).

[...] e eles ajudam-na muito nesse aspecto... e foi eles que lhe explicaram... (linhas 655-656).

[...] o pai tem uma vida sempre muito ocupada, nunca tem assim tempo para lhe dedicar nesse aspecto... Quando tem, sim senhor, ajuda, tenta ajudar... Mas como é uma pessoa que realmente chega tarde, nunca tem muito tempo disponível para isso... Eu, de facto, sei lá, também não dediquei muito tempo [...] (linhas 659-665).

E - Portanto a senhora nunca teve necessidade de se pôr ao lado dela... (linha 670).

A ver como é que ela estava a estudar... e a conduzi-la um bocado? (linha 672).

M - Não! [...] (linha 673).

[...] Às vezes ela chama-me e faz-me perguntas.... Sim senhor, nessa altura eu... (linhas 676-677).

Eu dei-lhe essa responsabilidade!... (referindo-se à decisão sobre o que deve estudar) Disse-lhe "Cristina, tu é que sabes quando é que tens de estudar, quando é que deves estudar... Se tiveres dificuldades, dizes à mãe, se precisares de ajuda, sei lá, teres um explicador"... Que há certas coisas que a Cristina me pergunta e que eu muito sinceramente não consigo acompanhá-la... (linhas 686-690).

[...] Ou mesmo que eu saiba, não consigo... explicar-lhe de maneira a que ela perceba... (linhas 692-693).

Não, não tenho! (referindo-se ao método) Eu sei que não tenho!.... E portanto ela vai mais aos primos, se tem alguma dificuldade... "olha vais aos primos, eles explicam-te" [...] Mas estou sempre a dizer "se tiveres dificuldades, se precisares de uma explicadora, a mãe arranja... porque há certas coisas que tu me perguntas e que a mãe não consegue explicar de modo a que tu percebas"... (linhas 695-699).

Existe nestas afirmações também a ideia de que a sequência (em termos de micro-sequência quanto à altura em que deve estudar) é controlada pela filha, dando peso à ideia de que a teoria de instrução que a mãe advoga é, em termos gerais, centrada no aquisidor.

Focando no caso particular das ciências, a mãe afirma (18):

M - [...] Achei que nunca precisei de dizer à Cristina "olha vai estudar". (linhas 719-720).

[...] Eu acho que ela sabe quando é que tem de estudar [...] (linhas 727-729).

As modalidades de controlo usadas pela mãe reflectem formas de tipo inter-pessoal (com apelos relacionados com a filha ou com a própria mãe).

No caso das tarefas escolares, os seguintes exemplos ilustram estas modalidades (19):

E - [...] se, por exemplo, ela não estudar, se verifica que ela não estuda ou que não faz os trabalhos? Por exemplo, no caso das ciências, a senhora importa-se? (linhas 772-773).

- M - Claro!... (linha 774).
 [...] Porque acho... sei lá... Se é o seu... se é o trabalho dela!... As pessoas têm que ser responsáveis e... tem que estudar para conseguir ter boas notas e... (linhas 781-783).
 [...] Normalmente não me zango com ela [...] Apesar de ter tido o ponto negativo... E, depois, claro, chamei a atenção "se tivesses estudado todos os dias um bocadinho"... (linhas 788-791).
 [...] porque deixas muitas coisas para o fim, Cristina e depois não consegues fixar tudo com... (linhas 794-797).
- E - [...] Ela estuda bem? [...] O que é que lhe parece? (linhas 801-805).
- M - Eu parece-me que sim... (linha 806).
 Porque nesse sentido, realmente como eu disse, são mais os primos a orientá-la... (linhas 808-809).
- E - Como é que tem a noção dela estudar bem ou estudar mal, de fazer bem ou fazer mal os trabalhos? [...] (linhas 830-831).
- M - [...] Eu acho que é mais através dos pontos que eu... tenho essa noção... (linhas 832-833).
- E - [...] Se ela tem uma má nota, claro que se importa, e nessa altura... como se importa, já percebi... (linhas 843-844).
- M - Pois, importo-me sim!... (linha 845).
 Ai reajo, mas não... (linha 847).
 Sim, se ela tem uma nota positiva, dou-lhe elogio, que gostei e não sei quê... (linha 852).
 [...] Fico contente com ela... (linha 854).

No caso das tarefas de casa, a mãe revela este tipo de controlo através por exemplo, das seguintes afirmações (20):

- E - Porque é que acha que ela vulgarmente faz [referindo-se à cama] quando lhe manda fazer? (linha 447).
- M - Porque ela também é uma criança arrumada [...] Gosta do espaço, do quarto dela... não gosta de ver muita barafunda [...] (linhas 448-450).
- E - [...] importa-se que ela não faça?... Ou não se importa muito? [...] (linhas 458-463).
- M - Não, não me importo muito porque eu expliquei-lhe "Cristina, o quarto é teu, portanto se vier aqui alguém, tu no fundo é que passas pela vergonha das pessoas terem que entrar e verem o teu quarto desarrumado... porque se forem ao quarto da mãe, o quarto está arrumado... o teu... tu como não te importas, não fazes a cama, pronto!"... (linhas 464-468).
- E - [...] não se zanga com ela!... (linha 469).
- M - Não, não!... (linha 470).
 [...] explico-lhe que realmente se vier alguém é um bocado desagradável terem que entrar num quarto e estar desarrumado... Mas, pronto, o problema é dela... se gosta assim, se não se importa... (linhas 472-474).
- E - E então se não ficar assim muito bem, se for à pressa [...] Importa-se que fique mal? (linhas 494-495).
- M - [...] Não!... (linha 496).
 Não me preocupo... (linha 498).

Através dos vários exemplos é notório que a mãe valoriza

mais as tarefas escolares do que as tarefas da casa como actividades a serem realizadas pela filha - a mãe não se importa que a filha não faça ou faça mal as tarefas caseiras e importa-se que não faça ou faça mal as tarefas escolares; isto significa que os conhecimentos académicos são mais importantes para a mãe do que os conhecimentos do dia-a-dia, embora estes últimos estejam presentes não só como forma de desenvolver na filha o sentido da cooperação e da responsabilidade (aspectos de natureza socio-afectiva) mas também como forma de desenvolver aptidões relacionadas com o domínio cognitivo.

Quando se pronuncia sobre a importância que dá às diferentes disciplinas da escola a mãe tende a legitimar as disciplinas que usualmente têm maior estatuto na escola/sociedade, deixando transparecer que o interesse pelas disciplinas com menor estatuto implica os interesses do aquisidor (aspecto que pode ser tomado como indicador de uma legitimação de uma forma de aprendizagem centrada no aquisidor, no caso destas disciplinas, o que é consistente com a sua posição relativamente às tarefas da casa e às actividades extra-escolares da filha).

Assim diz, por exemplo, (21):

- E - Acha que [...] é tão importante trazer trabalhos de ciências ou de matemática ou de história como trazer trabalhos dessas disciplinas (referindo-se à música, educação visual, educação física e trabalhos manuais) para fazer? (linhas 958-960).
- M - Não sei... Se calhar para mim não será tão importante... Não sei!... (linha 961).
[...] Acho que para mim é mais importante ciências, o inglês, a história, matemática do que esse tipo... (linhas 964-965).
[...] Portanto, de música, acho que não é assim tão importante até porque a... Acho que é importante quando os miúdos têm... gostam de música... A Cristina não!... (linhas 971-973).
[...] Agora trabalhos manuais também acho que é importante... (linhas 979-980).

É evidente que a importância reflecte os interesses da mãe (que gosta de fazer 'tricot' e que considera que é uma actividade que permite descontraír). Ver, por exemplo, linhas 986-989 e 997-999.

Através da forma como a mãe comunica, quer no contexto da entrevista, quer no contexto da interacção com a filha, podemos

inferir que os seus significados são de ordem universalista. Ela explicita os princípios subjacentes aos seus actos e intenções, referindo-se às situações em termos de razões que ultrapassam o local, o imediato e concreto. Os extractos 2, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, contêm citações ilustrativas da orientação de codificação da mãe.

Através da *prática pedagógica directa* usada pela mãe, a filha aprende a valorizar os conhecimentos académicos e os conhecimentos não académicos e a reconhecer que os primeiros têm maior estatuto que os segundos; além disso, tem acesso aos princípios (e não apenas às operações) que são legitimados nos discursos instrucional e regulador da mãe. A cooperação e sentido de responsabilidade parecem ser as disposições socio-afectivas mais relevantes, criando em princípio a possibilidade da filha responder adequadamente a contextos interaccionais que apelem para aquelas atitudes. As relações de poder subjacentes à interacção mãe-filha estão implícitas, assumindo a filha um papel social (que é adquirido e não atribuído), o que em princípio poderá facilitar-lhe uma relação de comunicação aberta com outros adultos.

2.5.3 CARACTERIZAÇÃO DA MODALIDADE DE CÓDIGO EDUCACIONAL DA FAMÍLIA

O processo de socialização do pai parece traduzir uma *modalidade de código educacional* com as seguintes características:

- (a) Um *discurso pedagógico local* cujos significados são de ordem universalista, deixando explícitos na comunicação os princípios subjacentes aos conhecimentos e valores contidos nos seus discursos instrucional e regulador - orientação de codificação elaborada (O^E).
- (b) Fronteiras nítidas entre o discurso pedagógico local e o discurso pedagógico oficial (C^+) tendo este maior estatuto e em que o discurso oficial está fortemente em-

bebido no discurso local (Ee^{--}).

- (c) Uma prática pedagógica local em que a forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é condicionada pelos conteúdos de aprendizagem: relativamente auto-reguladora no caso dos conhecimentos do dia-a-dia - embora a selecção seja centrada no transmissor (Ei^+), os critérios de avaliação são relativamente centrados no aquisidor (Ei^-) - e, fundamentalmente, didáctica no caso dos conhecimentos académicos - quer a selecção, quer os critérios de avaliação são centrados no transmissor (Ei^+); as modalidades de controlo traduzem formas mascaradas de tipo imperativo, conjugadas com formas de tipo posicional e pessoal mas em que as primeiras parecem dominantes, deixando relativamente explícitas as relações de poder pai-filha (Ei^+).

O processo de socialização da mãe parece traduzir uma modalidade de código educacional que apenas se afasta da modalidade usada pelo pai quando consideramos a prática pedagógica local:

- (a) A forma de aprendizagem das aptidões específicas (prática instrucional) é também condicionada pelos conteúdos de aprendizagem, sendo auto-reguladora no caso dos conhecimentos do dia-a-dia - selecção e critérios centrados no aquiridor (Ei^-) e mais didáctica, no caso dos conhecimentos académicos - selecção e critérios centrados no transmissor (Ei^+); as modalidades de controlo traduzem fundamentalmente formas de apelos pessoais, deixando implícitas, através das regras hierárquicas, as relações de poder mãe-filha (Ei^{--}).

No contexto pedagógico familiar, a filha aprende a valorizar os conhecimentos académicos e os conhecimentos do dia-a-dia e tem acesso não só às operações concretas como aos princípios que lhes estão subjacentes. Tem uma certa autonomia na sua aprendizagem que é dada fundamentalmente através da mãe e, dada a

diferenciação na prática pedagógica dos pais (principalmente ao nível do contexto regulador), a filha é socializada em normas de conduta social que não são consistentes, o que pode criar uma certa instabilidade socio-afectiva em novos contextos de aprendizagem. Aprende a diferenciar papéis sociais ligados ao estatuto do sexo e a atribuir maior estatuto ao pai dentro da hierarquia familiar; no que se refere aos papéis sociais decorrentes do estatuto de relação etária tem uma aprendizagem regulada por princípios que se afiguram diferentes dado que o seu papel dentro da hierarquia de idades é adquirido na interacção com a mãe e é atribuído na interacção com o pai (isto é, no primeiro caso a sua actuação decorre de uma aprendizagem em termos de diferenciação de papel e no segundo caso, em termos de obrigação de papel).

Dadas as características do contexto pedagógico familiar a aluna X84 poderá dispôr das regras de reconhecimento e de realização necessárias para responder de uma forma efectiva ao código elaborado da escola. Contudo, se considerarmos o contexto pedagógico particular da aula de ciências (a aluna pertencia a uma turma em que foi usada a prática pedagógica PP1) parece haver uma descontinuidade ao nível da prática instrucional da família e da escola no caso desta área de conhecimento. A percepção do pai de que as ciências são para memorizar e a actuação da mãe relativamente ao ensino desta matéria podem ser factores que dificultem, à partida, a realização de um texto instrucional que exija níveis de abstracção mais elevados (pelo menos, numa fase de aprendizagem em que a acção da escola ainda não foi suficientemente duradoura para alterar a acção da família, neste campo).

Ao nível do contexto regulador da PP1, a capacidade de resposta da aluna X84 pode ser condicionada pela divergência de actuação em casa na modalidade de controlo. Sendo mais influenciada pela mãe poderá estar mais preparada para realizar um texto regulador adequado às exigências da PP1; contudo, a subvalorização da mãe e o elevado posicionamento manifestado pelo pai nas suas relações com a mulher e filha podem levar a que a

aluna X84 assuma um papel social na escola que reproduz os estatutos de sexo e de relação etária transmitidos pelo pai.

O seu espaço pedagógico em casa tem todos os requisitos do espaço pedagógico oficial (ver quadro 6.4) mas, do que nos foi possível aperceber, através das entrevistas, durante os dias úteis da semana a aluna está em casa dos primos (onde estuda) e aos fins-de-semana já tem estudado nos locais onde o pai pratica pesca desportiva. É provável que a potencialidade do seu espaço pedagógico local não seja totalmente aproveitada.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. O nível socio-económico baixo refere-se neste estudo às famílias que, na escala de 1 a 6 (compósita das profissões e habilitações académicas do pai e da mãe), foram codificadas por 1 ou 2 (incluindo habilitações que não vão além da 4ª classe e profissões manuais - trabalhadores de serviços baixos, operários não especializados e operários especializados); o nível socio-económico mais elevado diz respeito a famílias que, na escala referida, foram codificadas por 6.
2. Considerando o aproveitamento inicial dos alunos, tomado como critério para a selecção da sub-amostra, verificámos que, quer ao nível das capacidades de aquisição, quer ao nível das capacidades de utilização, a média obtida pelos alunos incluídos na sub-amostra é praticamente igual à média obtida pelos alunos que constituem a amostra global - 60.8% e 60.9% nas capacidades de aquisição e 39.4% e 39.1% nas capacidades de utilização (ver quadro 6.1).
3. Ver capítulo dois, parágrafo 6.2.
4. Embora o estudo qualitativo sobre a prática pedagógica familiar se tivesse realizado numa altura em que dispunhamos já de outros resultados escolares, decidimos utilizar como critério de selecção o aproveitamento inicial, dado que a sub-amostra da qual foram seleccionados os alunos a estudar tinha sido constituída com base nesse

aproveitamento.

5. Ver capítulo três, onde se apresenta a caracterização sociológica das modalidades de prática pedagógica escolar usadas na investigação.
6. A relação entre raça/grupo socio-económico e aproveitamento escolar, enquanto mediada pela prática pedagógica da escola, foi objecto de um estudo realizado por Moraes, Peneda e Medeiros (1991), no âmbito do Projecto ESSA em que a nossa investigação também se integra.
7. O estudo integra-se numa investigação que, tal como a nossa, foi realizada no âmbito do Projecto ESSA - Estudos Sociológicos da Sala de Aula; por isso, os resultados obtidos por Antunes 1991 dizem respeito à amostra global em que se baseou também o nosso estudo.
8. Ver Questionários A3a e A3b, Anexo I. Ver também a descrição mais pormenorizada desta análise no capítulo quatro.
9. Ver Questionário F2, Anexo I. Ver também a descrição mais pormenorizada desta análise no capítulo cinco.
10. Ver Questionário F3, Anexo I. Ver também a descrição mais pormenorizada desta análise no capítulo cinco.
11. Ver Questionários F1 e A1, Anexo I.
12. A existência em casa de livros/revistas de natureza académica, além de criar condições para a existência de um discurso instrucional oficial embebido no discurso instrucional local, pode (embora não necessariamente) facilitar uma prática instrucional familiar menos centrada no transmissor e, consequentemente, mais auto-reguladora por parte do aquisidor.
13. Os textos produzidos nas entrevistas foram integralmente transcritos e são apresentados no Anexo II.

SECÇÃO III

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

1. ANÁLISE COMPARATIVA DOS CÓDIGOS PEDAGÓGICOS FAMILIARES

De forma a tirar algumas conclusões quanto à importância de introduzir, na análise da relação família-escola, indicadores sobre a dimensão pedagógica do código de transmissão familiar, procedemos a uma caracterização da forma de realização assumida por esse código (restrito ou elaborado) no contexto de socialização primária de crianças pertencentes a diferentes grupos sociais (classe, raça, sexo). Pensámos que, para além da relação crucial entre a orientação de codificação diferencial da família e a orientação de codificação elaborada da escola, o (in)sucesso em ciências pode ser ainda influenciado pelo conteúdo valorizado no discurso pedagógico local e pela forma como esse conteúdo é transmitido através da prática pedagógica local. Em suma, pretendemos apreciar a influência mediadora da modalidade de código pedagógico da família no aproveitamento cognitivo de crianças sujeitas, na disciplina de ciências, a modalidades distintas de realização do código elaborado da escola.

A análise dos textos produzidos pelos pais e pelas mães de cinco famílias (de raça e nível socio-económico diferentes) baseou-se em parâmetros que tínhamos previamente estabelecido para a caracterização das regras discursivas e hierárquicas que regulam as práticas instrucional e reguladora locais. Recorrendo aos conceitos de classificação e de enquadramento, estabelecemos um quadro de referência que permitisse uma comparação entre os aspectos distintivos dos códigos pedagógicos das diferentes famílias. Assim, além de criarmos uma escala de valores relativos de enquadramento que, em função dos casos analisados, servisse para diferenciar as componentes instrucionais (regras discursivas) e reguladoras (regras hierárquicas) da prática pedagógica familiar, introduzimos na análise comparativa a relação entre o discurso pedagógico local (DPL) e o discurso pedagógico oficial (DPO). Neste caso, recorreremos também a valores relativos de classificação e de enquadramento, em que a classificação expressa a demarcação (mais ou menos nítida) entre os dois discursos e em que o enquadramento traduz o grau de in-

corporação do discurso pedagógico oficial no discurso pedagógico local. Assim, considerámos que um enquadramento fraco entre o DPL e o DPO traduz a presença de práticas discursivas na família de natureza "académica" (por exemplo, leitura, actividades de carácter intelectual, interesse por conteúdos de natureza científica e/ou artística) enquanto um enquadramento forte entre aqueles discursos traduz a ausência, ou uma presença pouco significativa, de práticas discursivas de natureza "académica" por parte dos pais/mães. Atendendo às situações encontradas nas famílias, usámos uma escala de quatro graus (de E^{++} a E^{--}) para diferenciar a relação pretendida. De acordo com esta escala, o valor E^{++} foi usado nos casos em que as actividades/interesses dos pais/mães eram exclusivamente dominados por um discurso manual e o valor E^{+} foi usado nos casos em que as actividades/interesses dos pais/mães eram, em grande parte, centrados num discurso manual; os valores E^{-} e E^{--} foram usados nos casos em que se notou, nas práticas discursivas dos pais/mães, a presença dominante de um discurso não manual, correspondendo a diferente valorização a um menor (E^{-}) ou a um maior (E^{--}) grau de incorporação do discurso oficial (particularmente das ciências) no discurso local.

Usando como referência as características das modalidades de código educacional usadas pelas mães e pelos pais das cinco famílias estudadas (parágrafo 2, secção II), organizámos um quadro - quadro 6.5 - que contém, em síntese, os principais aspectos distintivos que seleccionámos como parâmetros da análise. Neste quadro indicam-se, não só as características que permitem comparar as modalidades de código educacional das famílias, como as características que usámos na diferenciação das modalidades de código educacional implementadas na escola e a que os(as) filhos(as) estiveram sujeitos(as), em ciências, durante os dois anos do ensino preparatório.

Da análise dos dados expressos no quadro, e de acordo com a interpretação que fizemos, podemos constatar que as duas famílias de raça negra (Z34 e X75) tendem a usar práticas pedagógicas locais reguladas por princípios de enquadramento fortes,

RAÇA	SEXO	ALUNO(A)	SEXO	FAMÍLIA	RELAÇÃO ENTRE DPL/DPO	PRÁTICA PEDAGÓGICA FAMILIAR		ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA	ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA ESCOLA	PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	
						INSTRUCIONAL	REGULADORA			INSTRUCIONAL	REGULADORA
NEGRA	Muito baixo (1)	X34	M	Pai	Ce ⁺ Ee ⁻	Seleção - Ei ⁺⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional ⁺⁺ (Ei ⁺)	R O	E O	Seleção - Ei ⁺⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional ⁺⁺ (Ei ⁺)
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Seleção - Ei ⁺⁺⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo imperativo ⁺⁺⁺ (Ei ⁺)	R O			
		X75	F	Pai	Ce ⁺ Ee ⁺	Seleção - Ei ⁺⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional ⁺⁺ (Ei ⁺)	R O	E O	Seleção - Ei ⁻ Critérios - Ei ⁻	Controlo pessoal ⁻⁻⁻ (Ei ⁻)
				Mãe	Ce ⁺⁺ Ee ⁺⁺	Seleção - Ei ⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo imperativo ⁺⁺⁺ (Ei ⁺)	R O			
BRANCA	Baixo (2)	X36	M	Pai	Ce ⁺ Ee ⁻⁻	Seleção - Ei ⁻ Critérios - Ei ⁺	Controlo pessoal e posicional (Ei ⁺)	E O	E O	Seleção - Ei ⁺⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional ⁺⁺ (Ei ⁺)
				Mãe	Ce ⁺ Ee ⁻	Seleção - Ei ⁺ Critérios - Ei ⁻	Controlo posicional e pessoal ⁺ (Ei ⁺)	E O			
		X79	M	Pai	Ce ⁺ Ee ⁻	Seleção - Ei ⁺⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo posicional ⁺ (Ei ⁺)	E O	E O	Seleção - Ei ⁻ Critérios - Ei ⁻	Controlo pessoal ⁻⁻⁻ (Ei ⁻)
				Mãe	Ce ⁺ Ee ⁺	Seleção - Ei ⁺⁺ Critérios - Ei ⁺⁺	Controlo imperativo e posicional ⁺⁺ (Ei ⁺)	R O			
	Elevado (6)	X84	F	Pai	Ce ⁺ Ee ⁻⁻	Seleção - Ei ⁺ (PL) - Ei ⁺ (PO) Critérios - Ei ⁻ (PL) - Ei ⁺ (PO)	Controlo posicional e pessoal ⁺ (Ei ⁺)	E O	E O	Seleção - Ei ⁻ Critérios - Ei ⁻	Controlo pessoal ⁻⁻⁻ (Ei ⁻)
				Mãe	Ce ⁺ Ee ⁻⁻	Seleção - Ei ⁻ (PL) - Ei ⁺ (PO) Critérios - Ei ⁻ (PL) - Ei ⁺ (PO)	Controlo pessoal ⁻⁻⁻ (Ei ⁻)	E O			

Quadro 6.5 - Modalidades de código educacional da família e sua relação com as modalidades de código educacional usadas na disciplina de ciências.

quer na transmissão de conteúdos (prática instrucional), quer na transmissão de normas de conduta social (prática reguladora). A prática instrucional local em que as crianças destas famílias são socializadas incide particularmente em conteúdos relacionados com actividades manuais (de um modo geral, o discurso pedagógico oficial não está embebido no discurso pedagógico local) e é de natureza didáctica. No que se refere à prática reguladora, o controlo usado por estas famílias (particularmente pelas mães) é baseado em relações de enquadramento forte, em que a hierarquia é explícita. Considerando ainda que, nestas famílias, a orientação de codificação dos pais/mães é restrita, podemos inferir que o código de transmissão educacional que regula o contexto de socialização primária dos alunos Z34 e X75 é, de uma forma genérica, do tipo

$$\frac{R}{\begin{array}{cc} O & \\ C^{++} & E^{++} \\ i_e & i_e \end{array}}$$

Z34 representa um caso que se afasta, nalguns aspectos, da tendência geral observada. Por um lado, o discurso oficial está relativamente embebido no seu discurso local e, além disso, ele revelou uma tendência para usar significados universalistas no contexto regulador. Na família X79, de raça branca e de nível socio-económico baixo, apenas a mãe usa um código de transmissão educacional próximo do padrão revelado pelas famílias de raça negra (também de nível socio-económico baixo). O pai X79, tal como os pais e as mães das famílias Z36 e X84, usa um código elaborado mas a realização deste código ao nível das práticas instrucional e reguladora locais assenta numa teoria de instrução fundamentalmente didáctica, enquanto nas outras duas famílias essa teoria é mais auto-reguladora. Atendendo também às relações entre o DPL e o DPO, julgamos poder inferir que o código de transmissão educacional que regula o contexto de socialização primária dos alunos Z36 e X84 é, de um modo genérico,

do tipo $\frac{E}{\begin{array}{cc} O & \\ C^+ & E^{--} \\ e & e \end{array}} \frac{O}{\begin{array}{cc} C^+ & E^- \\ i & i \end{array}}$ e que o aluno X79 é socializado através

de um código de transmissão educacional que é diferente no caso

do pai - genericamente, do tipo $\frac{E}{O}$ - e no caso da

C^+	E^-	C^+	E^{++}
e	e	i	i

mãe - genericamente, do tipo $\frac{R}{O}$.

C^+	E^{++}
ie	ie

Ao compararmos as modalidades de código educacional das diferentes famílias estudadas vemos que, de um modo geral, parece existir um padrão associado ao grupo social (classe, raça); contudo, dentro do mesmo grupo social, há situações que se desviam desse padrão, sugerindo os dados obtidos que a relação entre o grupo social e a modalidade de código pedagógico na família é mediada por outros factores. Não tendo sido possível, neste estudo, encontrar explicação para todas as situações particulares de desvio (por exemplo, o caso do pai Z34) temos, no entanto, dados que ajudam a compreender, no caso da família Z36 e do pai X79, algumas características do seu código pedagógico. A participação activa em agências sociais (pai X79) e o acesso a contextos culturais da classe média (família Z36) são factores de natureza sociológica que podem explicar as diferenças encontradas.

A comparação entre as modalidades de código pedagógico familiar e as modalidades de código usadas na escola fornece dados que, permitindo identificar fonte(s) de (des)continuidade entre a família e a escola, podem justificar o aproveitamento diferencial em ciências de diferentes grupos sociais (classe, raça) e dentro do mesmo grupo social. Uma primeira fonte de (des)continuidade diz respeito à relação entre a orientação de codificação da família e da escola e, neste caso, são as crianças socialmente mais desfavorecidas (nível socio-económico baixo e raça negra) que estão em crucial desvantagem dada a orientação de codificação restrita da família. Uma segunda fonte de (des)continuidade tem a ver com a relação entre as práticas pedagógicas da família e da escola e, neste caso, a resposta diferencial das crianças no contexto escolar pode ser mediada por aquela relação, estando em vantagem relativa as crianças cujo

processo de socialização em casa é regulado por uma teoria de instrução com características mais próximas da teoria de instrução legitimada na escola. A relação do aproveitamento em ciências das crianças estudadas com as características dos códigos pedagógicos da família e da escola permite tirar algumas conclusões quanto à influência interactiva dos contextos de socialização primária e secundária no (in)sucesso escolar. Na discussão dos resultados, que apresentamos no parágrafo seguinte, damos especial relevo àquele aspecto do estudo.

2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No estudo sobre o posicionamento da criança na família/comunidade havíamos constatado que existe uma tendência para a generalidade das crianças manter relações sociais de enquadramento mais fraco com as mães do que com os pais e que as crianças dos grupos sociais mais baixos, quer de raça negra, quer de raça branca têm relações de enquadramento mais forte com as mães do que as crianças dos grupos sociais mais elevados e de raça branca. Estes resultados foram tomados como indicadores indirectos de que as mães assumem na família o principal papel na socialização primária dos filhos e que, nos grupos sociais mais baixos, quer de raça negra, quer de raça branca, a forma de relações sociais entre mãe-filho(a) tende a traduzir um princípio de comunicação que celebra a hierarquia, enquanto nos grupos sociais mais elevados e de raça branca aquelas relações tendem a basear-se num princípio de comunicação inter-pessoal que deixa implícita a hierarquia. No mesmo estudo, os dados sobre a percepção da criança do estatuto da mãe e do pai na comunidade tinham mostrado que, na generalidade, os filhos colocam os pais, relativamente às mães, numa posição hierárquica mais elevada.

Por seu lado, o estudo sobre a orientação de codificação da família, em que tomámos como um indicador da natureza particularista ou universalista dos significados dos pais/mães, o grau de abstracção e de explicitação na definição de termos comuns,

havia mostrado que, neste contexto, os pais /mães dos grupos socio-económicos mais baixos, quer de raça negra, quer de raça branca tendem a manifestar uma orientação de codificação restrita enquanto as mães/pais dos grupos socio-económicos mais elevados e de raça branca revelam uma orientação de codificação elaborada.

Os dados obtidos através do estudo qualitativo do contexto pedagógico familiar revelam que, independentemente da classe social e raça, o pai tem em casa maior estatuto do que a mãe. Este aspecto, complementando os dados sobre o posicionamento dos pais/mães na comunidade, reforçam a ideia apresentada da existência de uma estrutura patriarcal familiar que reproduz o estatuto de sexo como um princípio regulador dominante na nossa sociedade.

A relação entre a classe social/raça e a forma de comunicação usada pela família na sua relação com os filhos e a relação entre a classe social/raça e a orientação de codificação da família também são, em parte, confirmadas neste estudo. No entanto, a análise do contexto pedagógico familiar, ao tornar mais evidente a existência de situações que se desviam da tendência global verificada nos estudos anteriores, permitiu não só sugerir novas hipóteses explicativas sobre o aproveitamento diferencial dos alunos de diferente grupo social como explicar o aproveitamento diferencial revelado por alunos do mesmo grupo social. Além disso, o estudo mostrou a importância de considerar na caracterização sociológica das famílias o aspecto relacionado com a sua ideologia de classe, em termos de uma consciência fundamentalmente constituída pelas relações/valores da produção ou pelas relações/valores da educação.

As famílias Z34 e X75 (de raça negra e de nível socio-económico baixo) revelaram ter uma consciência de classe constituída pelas relações da produção e fracamente regulada pelas relações da educação. Além disso, tendo os pais e as mães um posicionamento muito baixo na hierarquia da divisão social de trabalho, a sua comunicação revelou-se regulada por um código restrito, confirmando a orientação de codificação dos pais e das

mães dos alunos Z34 e X75, manifestada através da sua preferência por definições concretas de termos comuns. A descontinuidade entre a família e a escola é, no caso destes alunos, condicionada primariamente pela falta de acesso na família à orientação elaborada em que a escola está instituída.

Por outro lado, os dados sobre estas famílias mostraram a existência de uma descontinuidade - mais marcante no caso da aluna X75 - entre os discursos e os espaços pedagógicos da família e da escola. Ambas as mães são analfabetas, não estando o discurso instrucional oficial embebido no seu discurso instrucional local e, para além disso, a aluna X75 não tem em casa, contrariamente ao aluno Z34, um mínimo de condições para estudar, em termos de espaço pedagógico (ver quadro 6.4). Um aspecto que pode ser mais favorável ao aluno Z34, relativamente à aluna X75, diz respeito ao processo de socialização do pai. No seu processo de socialização cognitiva, o pai Z34 dá prioridade à transmissão de princípios (ver quadro 6.3) e o discurso oficial está relativamente embebido no seu discurso local (ver quadro 6.5).

Considerando a relação entre as práticas instrucionais e reguladoras da família e da escola, é também a aluna X75 que se vê confrontada na disciplina de ciências com uma situação em que a descontinuidade é mais notória. Enquanto, para o aluno Z34, a teoria de instrução e as relações de comunicação entre transmissor-aquisidor que caracterizam a prática pedagógica escolar em que esteve inserido (PP3), reproduzem as características observadas nos contextos instrucional e regulador da família, para a aluna X75, a prática escolar em ciências (PP1) é oposta à prática pedagógica familiar.

Como o aluno Z34 revelou inicialmente um aproveitamento cognitivo positivo nas capacidades de aquisição, enquanto no caso da aluna X75 aquele aproveitamento foi negativo (ver quadro 6.1), podemos colocar, como hipótese explicativa do aproveitamento diferencial destes alunos, não só a influência exercida pelas características diferenciais do contexto pedagógico familiar como também a influência do contexto pedagógico escolar. No

entanto, como ambos os alunos demonstraram insucesso nas capacidades de utilização do conhecimento a novas situações, a razão deste facto pode estar mais relacionada com a orientação de codificação restrita de ambas as famílias.

A família X79 (de raça branca e de nível socio-económico baixo) revela, ao nível das práticas instrucional e reguladora, características relativamente próximas das manifestadas pelas famílias de raça negra. Este aspecto pode ser um reflexo da tendência dos sujeitos, cuja ideologia é fundamentalmente constituída pelas relações da produção (que também parece caracterizar a consciência de classe desta família), em legitimar relações de enquadramento forte como forma de realização das relações de poder. Este aluno, integrado na mesma prática escolar da aluna X75 (PP1), revelou como ela um aproveitamento inicial global negativo, o que reforça a ideia de que a descontinuidade entre as práticas pedagógicas familiar e escolar pode ser um dos factores responsáveis pelo insucesso das crianças.

No entanto, o facto do aluno X79 ter em casa condições de estudo mais favoráveis do que a aluna X75 (ver quadro 6.4) e, ter acesso, através do pai, a uma orientação de codificação elaborada (além do discurso oficial estar relativamente embebido no seu discurso local), pode justificar que ele tenha apresentado, ao contrário da aluna X75, um aproveitamento inicial positivo nas capacidades de aquisição. O seu insucesso no aproveitamento global, devido ao resultado negativo nas capacidades de utilização, pode ser justificado pela orientação de codificação restrita da mãe.

Comparando os resultados dos alunos Z34 e X79 com as características dos seus contextos pedagógicos familiares é possível colocar-se, como hipótese, que o aluno de raça branca (X79) poderia ser bem sucedido numa prática pedagógica escolar com as características da PP3, ou que teria necessidade de mais tempo de socialização na prática escolar PP1 para adquirir as regras de reconhecimento e de realização adequadas a um contexto pedagógico diferente do seu contexto familiar. A confirmar esta última hipótese, verificámos que o aproveitamento global final

deste aluno (após dois anos de escolaridade na mesma prática) foi positivo, devendo-se este resultado a uma melhoria significativa nas capacidades de utilização (de 23% para 49%).

Comparando a evolução do aproveitamento deste aluno com a evolução da aluna X75, verificamos que, também para esta aluna, houve uma melhoria significativa no aproveitamento embora, neste caso, principalmente devida à evolução positiva nas capacidades de aquisição (de 21% para 41%). A justificar a melhoria do aproveitamento nas capacidades de utilização do aluno X79 podem estar as razões que apontámos para o diferente aproveitamento inicial deste aluno, quando o comparámos com o da aluna X75. Além disso, o efeito da variável raça e também o facto do pai X79 ser membro activo num sindicato (aspecto que pode explicar a sua orientação de codificação elaborada) podem ser factores favoráveis a uma resposta mais eficiente deste aluno no contexto escolar.

O aluno Z34 evoluiu negativamente em termos do seu aproveitamento global, como consequência de uma descida no resultado referente às capacidades de aquisição (de 57% para 44%).

A comparação dos resultados iniciais e finais destes três alunos levantam a possibilidade da prática PP1, embora com características opostas da prática familiar das crianças mais desfavorecidas em termos de classe social e raça, exercer a longo prazo, um efeito benéfico sobre a sua aprendizagem.

Como ambos os alunos de raça negra tinham revelado relações de comunicação com os pais de forte enquadramento (que são confirmadas pelas entrevistas), assumindo inicialmente na escola um posicionamento baixo nas relações com a professora, podemos avançar, como uma das hipóteses explicativas da diferente evolução escolar destes alunos, que a prática PP1 desfez o efeito depressivo do posicionamento inicial da aluna X75, enquanto a PP3 ampliou aquele efeito no aluno Z34. Embora inicialmente desfasada numa prática pedagógica que nada tinha a ver com as relações presentes em casa, a acção prolongada de dois anos de escolaridade numa prática que permitiu à aluna X75 a troca de

ideias e de experiências com crianças provenientes de outros universos culturais podia não só ter alterado o seu posicionamento na escola (modificando o seu papel social na relação com os outros) como também ter facilitado a aquisição de regras de realização que lhe permitiram responder mais eficazmente às exigências mínimas do contexto instrucional da disciplina de ciências. O código restrito da família continuou contudo a ter uma influência negativa no acesso às regras de reconhecimento e de realização necessárias para responder adequadamente ao nível das capacidades de utilização.

O aluno 234, que inicialmente assumiu um papel social na escola próximo do que lhe era atribuído em casa, consegue responder, de início, às exigências mínimas do contexto instrucional da PP3, mas a acção prolongada desta prática, reforçando no contexto regulador o seu baixo estatuto social e impedindo, no contexto instrucional, a troca de ideias e de experiências com outros grupos sociais, ampliou o efeito depressivo do código restrito da família.

A família 236 é um caso interessante de desvio em relação ao padrão de socialização primária dos grupos sociais mais baixos, padrão que, reflectindo os princípios pedagógicos legitimados pelos agentes de controlo simbólico, permitem compreender o elevado sucesso escolar do filho. É uma família cuja consciência de classe parece fundamentalmente dominada pelos valores intrínsecos da educação, dados os interesses culturais do pai e as relações sociais de comunicação que o pai e a mãe mantêm com estratos sociais da classe média, particularmente ligados ao controlo simbólico. O filho havia revelado um posicionamento elevado na comunidade que corresponde ao padrão encontrado nos grupos sociais mais elevados e este facto pode ser tomado como uma das consequências das características sociológicas particulares desta família. Além disso, nesta família, tal como acontece nos grupos sociais mais elevados, o discurso e o espaço pedagógicos oficiais estão embebidos no discurso e espaço pedagógico locais e os significados veiculados na comunicação dos pais (particularmente do pai) são de natureza universalista, aspectos facilitadores do sucesso escolar do filho. A modalidade de con-

trolo usada pelo pai tende a reproduzir os princípios de relações sociais legitimadas pelos agentes de controlo simbólico; no entanto, como, no contexto regulador familiar, o filho é mais socializado pela mãe e esta usa uma modalidade fundamentalmente de tipo posicional, é possível pensar-se que as características reguladoras da prática escolar PP3 lhe sejam particularmente favoráveis. No contexto instrucional, a continuidade existente ao nível dos discursos e práticas da família e da escola poderá constituir outra razão justificativa do seu elevado sucesso escolar na disciplina de ciências. O interesse marcante do pai nesta área do conhecimento e a legitimação de uma teoria de instrução relativamente centrada no transmissor, em que os critérios de avaliação são explícitos, permitem que o filho adquira regras de realização apropriadas ao contexto instrucional da prática PP3. Para este aluno, existe uma dupla continuidade entre os contextos familiar e escolar não só porque ele tem acesso em casa à orientação elaborada em que a escola está instituída mas porque ele é ainda socializado numa modalidade de código educacional que se aproxima da forma de realização do código elaborado legitimada na turma de ciências em que esteve integrado.

Outro caso interessante é a família X84 que, pertencendo ao grupo social mais elevado, revela uma orientação elaborada para os significados e relações de comunicação com a filha que traduzem princípios de enquadramento fraco (particularmente da parte da mãe). A filha tinha revelado um posicionamento médio na comunidade, atribuindo um elevado estatuto ao pai e um baixo estatuto à mãe e relações de comunicação de enquadramento mais fraco com a mãe do que com o pai. O pai (director de uma empresa ligada à metalomecânica) parece revelar uma consciência de classe dominada pelas relações da produção, o que pode justificar a sua modalidade de controlo assente fundamentalmente na natureza hierárquica da comunicação (que parece existir não só entre ele e a filha mas também entre ele e a mulher). O facto de ter sido professor levou-o a defender, perante a investigadora, uma teoria de instrução indirecta mas, na prática, tudo parece indicar que prevalecem os princípios de uma teoria didáctica, principalmente

ao nível da disciplina de ciências. Além disso, é a mãe que mais contacto tem com a filha e ela usa uma prática instrucional de natureza didáctica ao nível da aprendizagem dos conhecimentos de ciências.

Embora havendo continuidade entre os discursos e os espaços pedagógicos da família e da escola, a prática instrucional em casa (relativa à aprendizagem académica) é oposta da prática escolar da filha e este facto pode, em certa medida, ter explicado a sua falta de regras de reconhecimento e de realização no contexto de utilização do conhecimentos a novas situações, única área em que a aluna demonstrou insucesso (ver quadro 6.1).

Estes dois exemplos permitem perceber algumas das razões pelas quais a relação entre grupo social/aproveitamento escolar nem sempre é linear, mostrando que a classe social enquanto definida pelo estatuto profissional e académico da família, não permite, só por si, explicar as causas do aproveitamento diferencial dos alunos. Sem rejeitar a interferência de factores psicológicos, o (in)sucesso escolar pode ser uma consequência das características específicas que diferenciam os discursos e práticas de famílias pertencentes a grupos sociais afins.

Só uma análise qualitativa pode revelar esta importante dimensão da relação grupo social/aproveitamento escolar e foi esse um dos contributos que pensamos ter conseguido dar através da presente análise. Ao mesmo tempo, o estudo fornece dados que permitem confirmar, de uma forma mais evidente, a hipótese do efeito da interacção família-escola no aproveitamento diferencial dos alunos, mostrando que a procura de razões para o (in)sucesso escolar passa pela rejeição da dicotomia entre a família e a escola.

Do ponto de vista metodológico, a análise, baseada numa população reduzida, representa uma tentativa no sentido de fornecer bases para estudos etnográficos mais amplos. As relações que conseguimos estabelecer a partir de cinco situações particulares mostram, no entanto, a potencialidade do estudo como método empírico capaz de abordar a relação família-escola,

relação que, na tese defendida por Bernstein, representa o aspecto crítico da socialização da criança.

O estudo tem limitações de que estamos conscientes. Sentimos que nem sempre fomos capazes de explicar de uma forma sistemática e consistente os múltiplos aspectos que surgiram como características peculiares das diferentes famílias. Além disso, e apesar do contacto com as famílias de raça negra não ter levantado problemas de relação pessoal, cremos que a dificuldade de entendimento dos pais/mães ao nível do vocabulário poderia ter, nalgumas situações, impedido a obtenção de dados a que fomos alheias.

BIBLIOGRAFIA

- Adlam, D., Turner, G. J. e Lineker, L. (1977). *Code in context*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Antunes, H. (1991). *O contexto regulador na sala de Aula: Um estudo sobre a aquisição diferencial das regras de reconhecimento e de realização em diferentes práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Bernstein, B. (1966). Sources of consensus and disaffection in education. In B. Bernstein (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission* (Cap. 1). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. In M. Apple (Ed.). (1982). *Cultural and economic reproduction: Essays on class, ideology and the State* (Cap. 10). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1985). On pedagogic discourse. In J. Richardson (1985). *Handbook of theory and research in the Sociology of Education*. Nova Iorque: Greenwood Press.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. e Henderson, D. (1969). Social class differences in the relevance of language to socialization. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a so-*

- ciology of language* (Cap. 2). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. e Young, D. (1967). Social class differences in concep-
tions of the use of toys. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class,
codes and control: Applied studies towards a sociology of language*
(Cap. 1). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization: A study of
class differences in the language of maternal control*. Lóndres:
Routledge & Kegan Paul.
- Cooper, B. (1976). Bernstein's codes: A classroom study. *Education
Area Occasional Paper, 6*, Universidade de Sussex.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1987). Social class, pedagogic
practice and achievement in science: A study of secondary schools
in Portugal (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1984).
CORE - Collected Original Resources in Education, 11 (2).
Birmingham: Carfax Publishing Co.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Rainha, H. e
Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da
Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Finch, J. (1986). *Research and policy: The use of qualitative methods
in social and educational research*. Londres: The Falmer Press.
- Henderson, D. (1971). Contextual specificity discretion and cognitive
socialization: With some special reference to language. In B.
Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies
towards a sociology of language* (Cap. 3). Londres: Routledge &
Kegan Paul.
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientations to
meanings. *Sociology, 15* (1), 1-18.
- Jaeger, R. M. (Ed.). (1988). *Complementary methods for research in
education*. Washington D.C.: American Educational Research
Association.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A.

(1991, Janeiro). *The recontextualizing of pedagogic discourse at the classroom level: A study of teacher's space for change*. Comunicação apresentada na International Sociology of Education Conference - The State, Policy and Change. Birmingham, Reino Unido.

Pedro, E. (1982). *Social stratification and classroom discourse: A sociolinguistic analysis of classroom* (Tese de Doutoramento, Universidade de Estocolmo, 1981). Trad. *O discurso na aula: Uma análise socio-linguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.

Peneda, D. (1989). *Influência de processos diferenciais de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza no aproveitamento dos alunos provenientes dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Robinson, W. P. (1973). Where the children's answers come from?. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap. 8). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Wolcott, H. F. (1988). *Ethnographic research in education*. In R. Jaeger (Ed.). (1988). *Complementary methods for research in education* (Secção IV). Washington D.C.: American Educational Research Association.

CAPÍTULO SETE

CONCLUSÃO GERAL

1. INTRODUÇÃO

O estudo da influência da interacção família-escola no aproveitamento em ciências constituiu o objectivo global da nossa investigação. Usando a teoria de Bernstein como suporte conceptual do estudo, desenvolvemos um modelo teórico no qual sugerimos, em linhas gerais, que o aproveitamento em ciências seria o resultado da relação de continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola.

Para explorar as relações contidas nesse modelo, desenvolvemos um estudo empírico em que a classe social, a raça e o sexo dos alunos foram relacionados com componentes sociológicas do contexto pedagógico familiar, componentes que introduzimos no estudo como variáveis mediadoras da relação entre a origem social dos alunos e o seu aproveitamento em ciências.

A importância do contexto escolar sobre o aproveitamento dos alunos, levou-nos ainda a estudar a influência mediadora da prática pedagógica da escola sobre a relação entre as características do contexto pedagógico familiar e o aproveitamento diferencial em ciências nas capacidades cognitivas de aquisição e de utilização.

De forma a dispormos de um quadro de referência quanto às características sociológicas da prática pedagógica da escola, desenvolvemos um estudo, complementar à pesquisa empírica, no qual explorámos teoricamente as principais componentes distintivas de poder e de controlo que consubstanciam as relações diferenciais no contexto pedagógico da sala de aula. Com este estudo, pretendemos obter indicadores da prática pedagógica da escola que permitissem uma compreensão mais aprofundada da sua influência no aproveitamento de crianças socializadas na família em contextos pedagógicos distintos. Através desses indicadores, delineámos os perfis teóricos de três práticas pedagógicas diferentes (designadas por PP₁, PP₂ e PP₃, de acordo com o grau crescente do controlo do transmissor sobre o processo de ensino-aprendizagem). É evidente que as três práticas pedagógicas que

realmente ocorreram na sala de aula não correspondem exactamente aos perfis teóricos estabelecidos. Por esta razão, todas as relações que estabelecemos com o aproveitamento devem ser entendidas em função das práticas reais, tal como foram caracterizadas por Antunes (1991) e Fontinhas (1991) em investigações que desenvolveram no âmbito do mesmo projecto (projecto ESSA) em que o nosso estudo se insere.

Baseando-se o estudo numa amostra reduzida de alunos, restringida a uma escola da periferia de Lisboa, estamos conscientes das suas limitações, em termos de resultados generalizáveis à globalidade da população escolar portuguesa. Contudo, e precisamente porque se trata de uma população reduzida, foi possível reunir uma quantidade apreciável e diversificada de elementos sobre os mesmos alunos, o que nos permitiu tirar conclusões que julgamos sugestivas para abrir caminhos interessantes em investigações futuras.

Neste capítulo, pretendemos fazer uma síntese das principais interpretações sugeridas pelos resultados obtidos através das diferentes análises realizadas e evidenciar alguns dos factores sociológicos da família e da escola que se nos afiguraram mais relevantes para a compreensão do (in)sucesso escolar, (in)sucesso que, em última análise, reflecte a capacidade de resposta da criança às exigências do contexto educacional formal.

A contribuição do estudo no âmbito do problema que orientou a investigação será também objecto de discussão neste capítulo, constituindo uma área de reflexão sobre as implicações dos resultados no domínio da pesquisa e da prática educacionais. Neste espaço de reflexão, incluiremos ainda sugestões que, em nosso entender, poderão, em futuras investigações, obviar algumas das principais limitações sentidas no método e no desenvolvimento da pesquisa.

2. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

De forma a ilustrar o significado dos principais resultados sugeridos pelas diferentes análises, optámos por referir em primeiro lugar as conclusões directamente relacionadas com essas análises. Como resultado da inter-relação das diferentes análises, apresentamos de seguida uma conclusão geral que, em termos da pesquisa desenvolvida, traduz uma resposta ao problema inicial. Em cada um dos diferentes passos, procuramos apresentar hipóteses explicativas que essencialmente se baseiam na teoria que orientou o nosso trabalho.

2.1 Posicionamento da criança na família/comunidade

2.1.1 O POSICIONAMENTO NA FAMÍLIA/COMUNIDADE E A RELAÇÃO ENTRE CLASSE SOCIAL/RAÇA/SEXO E (IN)SUCESSO EM CIÊNCIAS

Considerando os dados sugeridos pela análise do posicionamento da criança na família/comunidade podemos, resumidamente, afirmar que as hipóteses formuladas são em grande parte confirmadas. De acordo com o tratamento estatístico efectuado, verificámos existir uma relação significativa da classe social (medida pelo nível académico e profissional dos pais e mães) e da raça com o posicionamento da criança na família/comunidade. Ao mesmo tempo, foi-nos possível constatar que apresentavam melhor aproveitamento cognitivo inicial em ciências (nas capacidades de aquisição e de utilização), as crianças que haviam revelado um posicionamento elevado na família/comunidade. A articulação destes resultados permitiu-nos sugerir a existência da relação causal "classe social - posicionamento da criança na família/comunidade - aproveitamento cognitivo em ciências", relação que confirma a hipótese específica de que o posicionamento adquirido pela criança no contexto de socialização primária constitui um dos factores sociológicos que podem explicar a

influência da classe social sobre o aproveitamento diferencial dos alunos. O mesmo tipo de interpretação revelou-se, em parte, aplicável à relação entre a raça e o aproveitamento escolar, bem como à relação entre este e o sexo dos alunos. Embora, no caso da raça, o estudo não permita tirar conclusões definitivas, dado que os alunos de raça negra, pertencendo ao nível socio-económico mais baixo da amostra, levou à actuação simultânea de duas variáveis, verificámos que a dupla desvantagem deste grupo, em termos de hierarquia social, se reflecte na forma como as crianças se sentem socialmente desvalorizadas (grupo que revelou o posicionamento mais baixo) e que este facto pode, em parte, explicar o maior insucesso escolar manifestado por essas crianças.

Relativamente à variável sexo foi interessante observar que o posicionamento baixo na família/comunidade parece ter, em geral, um efeito mais negativo no aproveitamento inicial das raparigas do que no aproveitamento dos rapazes. Como hipótese explicativa desta tendência podemos pensar que as crianças tendem a assumir inicialmente na escola um papel social moldado pelo princípio regulador do estatuto do sexo. Através de análises paralelas havíamos verificado que a generalidade das crianças tem tendência a atribuir maior estatuto social aos pais do que às mães e que essa tendência é relativamente mais acentuada no caso das raparigas. Por outro lado, constatámos que a generalidade das crianças tende a manter relações de comunicação de enquadramento mais fraco com as mães do que com os pais. Constatámos ainda que as raparigas, relativamente aos rapazes, mantêm relações de enquadramento mais fraco com as mães, enquanto os rapazes, relativamente às raparigas, mantêm relações de enquadramento mais fraco com os pais. A verificação destas tendências, dá algum apoio à hipótese da existência de um princípio regulador nas famílias em função do estatuto do sexo, princípio que, podendo condicionar o papel social assumido, primordialmente na escola, pelas raparigas e pelos rapazes pode constituir uma das razões do aproveitamento diferencial inicial em função do sexo.

2.1.2 INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA NA RELAÇÃO ENTRE O POSICIONAMENTO NA FAMÍLIA/COMUNIDADE E O (IN)-SUCESSO EM CIÊNCIAS

Quando se consideraram, na análise, variáveis sociológicas do contexto escolar, verificámos que o posicionamento da criança em relação à professora está significativamente relacionado com o posicionamento que a criança adquire na família/comunidade, o que mostra o peso da socialização primária no papel social que a criança assume na escola na sua relação com o(a) professor(a).

Contudo, a influência do posicionamento adquirido primariamente no contexto de socialização primária sobre o aproveitamento escolar parece esbater-se ao fim de dois anos de escolaridade. Os dados, referentes aos níveis de aproveitamento inicial e final em ciências, revelam que a diferença, inicialmente verificada, entre as crianças diferencialmente posicionadas na família se esbate como consequência de uma ligeira melhoria no aproveitamento (em ambas as capacidades cognitivas) das crianças que haviam manifestado um posicionamento baixo na família/comunidade. Por outro lado, verificámos que as raparigas com posicionamento baixo melhoraram significativamente o seu aproveitamento ao longo dos dois anos de escolaridade, (principalmente nas capacidades de aquisição), verificando-se uma melhoria não significativa entre as raparigas com posicionamento elevado, o que se traduziu num esbatimento do fosso no aproveitamento das raparigas com posicionamento diferencial na família/comunidade; no caso dos rapazes não se observou este padrão, verificando-se uma média de aproveitamento semelhante nos dois momentos de avaliação, relativamente às capacidades de utilização e uma média de aproveitamento final, tendencialmente, inferior à inicial nas capacidades de aquisição.

Considerando o efeito da prática pedagógica, verificámos que a evolução no aproveitamento relativo às capacidades de aquisição foi positiva no caso dos alunos com posicionamento baixo e mais acentuada na prática PP3, imediatamente seguida da

prática PP₁; a evolução no aproveitamento relativo às capacidades de utilização foi também positiva no caso dos alunos com posicionamento baixo, mais acentuada na prática PP₁ e imediatamente seguida da prática PP₃.

Estes resultados, embora apenas tendenciais, sugerem a possibilidade de considerar que as características que definem o contexto social da prática PP₁ (onde o aluno tem maior controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem) parecem ter influência na alteração do papel social assumido inicialmente na escola pelas crianças com posicionamento baixo na família/comunidade, conduzindo esta alteração a uma melhoria do seu aproveitamento (particularmente nas capacidades de utilização) e, consequentemente, a um esbatimento do fosso entre crianças diferencialmente posicionadas na família/comunidade. Embora necessitando de validação através de estudos posteriores com populações mais amplas, os resultados obtidos assumem um significado extremamente importante em termos de acção educativa ao nível da sala de aula. Existem algumas razões para acreditar que, se um dos factores que influencia a relação entre grupo social e aproveitamento escolar é o posicionamento que a criança adquire no contexto de socialização primária (reflectindo, em certa medida a sua consciência de classe), então a possibilidade de criar contextos de interacção na sala de aula tendentes a esbater o posicionamento diferencial das crianças pode ser um caminho a percorrer pela escola/professores no sentido de diminuir a diferença de aproveitamento entre crianças pertencentes a diversos ambientes socio-culturais.

É natural admitir-se, como hipótese explicativa, que se a influência mediadora da prática pedagógica sobre a relação entre o posicionamento e o aproveitamento não se revelou estatisticamente significativa mas apenas como uma tendência, pode ser uma consequência da acção isolada desenvolvida na aula de ciências; pensamos que será necessário desenvolver um estudo sobre a acção conjunta dos professores de todas as disciplinas para que seja possível tirar conclusões mais fundamentadas sobre o potencial

da prática pedagógica com as características da PP₁ na alteração do padrão diferencial de aproveitamento dos alunos (quando esse padrão reflecte o posicionamento da criança na família/comunidade). Como complemento da análise que realizámos, consideramos ainda ser necessário desenvolver investigação que incida numa maior população de crianças (incluindo vários estratos socio-económicos dentro da raça negra e dentro da raça branca) e que recorra a indicadores de posicionamento que possam complementar aqueles que seleccionámos para estudo.

As conclusões apresentadas devem, por isso, ser entendidas dentro das várias limitações que a análise contém. Pensamos que os indicadores que usámos sobre o posicionamento da criança na família/comunidade são, provavelmente, limitados para explorar toda a complexidade das relações pretendidas na análise; achamos que seria pelo menos necessário, se não indispensável, em futuros estudos contemplar (além da percepção que a criança tem do estatuto socio-profissional e académico da família e das relações que ela mantém com a mãe e com o pai) outros indicadores que tornassem o instrumento utilizado mais abrangente.

Myrtila?

2.2 Orientação de codificação da família

As análises relacionadas com a orientação de codificação da família foram desenvolvidas no sentido de explorar a existência de uma relação causal entre a classe social/raça/sexo, a orientação de codificação e o aproveitamento em ciências. Subjacente ao estabelecimento desta relação estava a hipótese, baseada na teoria de Bernstein, que uma das razões explicativas do (in)sucesso escolar prende-se com o problema da (des)continuidade entre os códigos diferenciais da família e o código elaborado em que a escola está instituída.

De forma a analisar aquela relação, desenvolvemos um conjunto de análises cujos resultados são interpretados em função de dois aspectos, um mais directamente focado no contexto fami-

liar e outro mais directamente relacionado com as características do contexto escolar.

2.2.1 A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E A RELAÇÃO ENTRE CLASSE SOCIAL/RAÇA/SEXO E (IN)SUCESSO EM CIÊNCIAS

De acordo com o tratamento estatístico efectuado, verificámos existir uma relação significativa entre a orientação de codificação global dos pais e das mães e os índices de classe social e a raça. Tomando como indicadores da orientação de codificação, a forma como os pais definem termos científicos e sociais, expressa em função do grau de abstracção e de explicitação contido na definição que preferencialmente usam num contexto formal que elicitá significados universalistas, analisámos a influência da classe social/raça na orientação de codificação em áreas distintas do conhecimento - uma área mais directamente relacionada com o conhecimento transmitido na escola, particularmente no âmbito das ciências, e uma área usualmente mais relacionada com o conhecimento de aspectos de natureza social. Os resultados obtidos por estas análises sugerem que, em geral, a orientação de codificação na área científica (medida pelos indicadores referidos), é mais influenciada pela classe social (particularmente, através do seu índice de habilitação académica) do que a orientação de codificação na área social. Em termos de frequência, menos de 50% dos pais/mães analfabetos revelaram tendência para o uso de significados universalistas na área científica, enquanto na área social esta tendência aproximou este grupo dos restantes. A diferença existente entre a orientação de codificação na área científica e na área social, que se revelou muito acentuada no grupo de pais/mães analfabetos, esbate-se à medida que se sobe na escala da habilitação académica, sendo praticamente inexistente nos grupos com grau académico mais elevado.

Os resultados da análise da relação entre a habilitação

académica e a orientação de codificação dos pais e das mães com o mesmo nível de escolaridade, sugerem que o sexo constitui uma variável mediadora naquela relação, havendo, em geral, uma maior percentagem de pais do que de mães do mesmo grupo que tendem a revelar, na área científica, uma orientação de codificação para significados universalistas. Esta diferença, muito marcada no nível académico mais baixo, vai-se progressivamente atenuando nos restantes grupos, sendo inexistente no nível académico mais elevado. Na área social, assiste-se a uma tendência diferente, havendo, de um modo geral, uma maior percentagem de mães do que de pais que revelam, nesta área, uma orientação de codificação para significados universalistas, sendo esta diferença relativamente mais acentuada nos níveis académicos mais baixos.

Por um lado, estes dados confirmam a associação referida por Bernstein entre a orientação de codificação e a classe social, e mostram ainda a diferente realização contextual dos significados em áreas de conhecimento distintas. O facto de se ter encontrado, nos níveis académicos mais elevados, uma tendência para o uso de significados universalistas em ambas as áreas do conhecimento e de, nos níveis académicos mais baixos, essa tendência ser diferente em função da área do conhecimento pode traduzir um indicador de uma maior consistência na orientação de codificação nos grupos mais favorecidos, consistência que pode estar associada à existência de um código elaborado. O mesmo tipo de inferência pode ser feita em face da diferença encontrada entre a orientação de codificação dos pais e das mães dos níveis académicos mais baixos. São os pais que, relativamente às mães, revelam uma maior tendência para usar significados universalistas em ambas as áreas do conhecimento, sugerindo que naqueles níveis o código elaborado é mais frequente entre os sujeitos do sexo masculino.

Como hipótese explicativa da diferença observada na orientação de codificação em função do sexo dos pais pertencentes aos grupos mais desfavorecidos, pensamos que a maior disponibilidade dos pais, relativamente às mães, permite-lhes o acesso a dife-

rentes contextos e que esse acesso pode interferir como factor minimizador da influência da classe social sobre a orientação de codificação.

Embora a raça também se tivesse revelado como uma variável relacionada com a orientação de codificação, a interpretação que podemos fazer neste caso não é conclusiva, havendo necessidade de realizar estudos que permitam comparar a orientação de codificação da raça negra e da raça branca pertencentes a estratos sociais mais elevados. Através de uma análise em que comparámos a orientação de codificação dos pais e das mães, de ambas as raças, pertencentes aos níveis académicos mais baixos (onde a raça negra estava também representada), os resultados sugerem que existe uma relação entre a raça e a orientação de codificação, que na área científica a diferença devida à raça é mais acentuada do que na área social e que, relativamente à área científica, existe uma diferença mais acentuada entre as mães de ambas as raças do que a diferença existente entre os pais.

Do ponto de vista da socialização primária da criança, estes dados permitem-nos sugerir que as crianças socialmente mais favorecidas têm acesso na família a práticas discursivas em que a natureza dos significados e o foco da sua aprendizagem instrucional estão em continuidade com o discurso instrucional dominante da escola (particularmente na área das ciências) e que uma tal continuidade constituirá um factor favorável ao seu sucesso em ciências. Nos grupos mais desfavorecidos, as crianças têm acesso, particularmente através das mães, a práticas discursivas que valorizam mais a transmissão de princípios na área das relações sociais enquanto na área do conhecimento científico o seu acesso está mais limitado a situações concretas, dependentes do contexto; a descontinuidade entre a família e a escola, não só quanto à natureza dos significados, como também quanto ao foco de aprendizagem instrucional pode, em parte, explicar o maior insucesso em ciências, das crianças pertencentes aos grupos sociais desfavorecidos.

Como, por um lado, a análise da relação entre a orientação

de codificação geral dos pais e das mães e a orientação de codificação geral dos filhos (medida através de indicadores semelhantes) se revelou estatisticamente significativa e como, por outro lado, a orientação de codificação dos pais e das mães e a orientação de codificação das crianças se revelou, em geral, significativamente relacionada com o aproveitamento inicial em ciências, os dados permitem-nos confirmar a hipótese de que a orientação de codificação da família constitui um factor do contexto de socialização primária que pode explicar a influência do grupo social no (in)sucesso em ciências.

Como além disso, havíamos constatado, através do estudo sobre o posicionamento na família/comunidade que, de um modo geral, as crianças (e, em particular, as raparigas) tendem a manter relações mais estreitas com as mães do que com os pais, podemos concluir que, nos grupos mais desfavorecidos (classe social, raça, sexo), a orientação de codificação das mães para significados particularistas na área do conhecimento científico actua como um factor desfavorável ao sucesso dos filhos em ciências. A tendência verificada em função do sexo dos alunos relativamente à orientação de codificação e ao seu aproveitamento inicial em ciências (mais favorável para os rapazes) dão algum apoio à conclusão anteriormente referida.

2.2.2 PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES SOCIAIS E ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DOS GRUPOS SOCIAIS MAIS DESFAVORECIDOS

Nesta parte do estudo pretendemos verificar a hipótese sugerida, na teoria de Bernstein, que a participação activa dos sujeitos em actividades sociais pode alterar a relação entre a classe social e a orientação de codificação. Os dados obtidos através da distribuição dos pais e das mães, dos grupos sociais mais baixos, em função da relação entre o grau de participação em actividades sociais e a orientação de codificação, sugeriram que, no conjunto dos pais e mães, a diferença na orientação de codificação é apenas ligeiramente influenciada pela participação

activa em agências sociais. Contudo, essa diferença é bastante acentuada no caso das mães, quando se considera a sua orientação de codificação na área científica, área em que as mães dos grupos sociais mais baixos haviam revelado maior tendência para o uso de significados particularistas. O padrão geral, sugerido por esta análise, não nos permite, no caso dos pais, confirmar a hipótese formulada, o que a nosso ver, pode ser justificado pelo facto dos pais (em face da investigadora) mostrarem uma certa relutância em se identificarem com associações ou partidos políticos, mascarando os dados obtidos; no caso das mães, esta situação não teria sido tão evidente porque a sua participação em agências sociais estava mais relacionada com actividades de reprodução cultural (contrariamente aos pais que, em termos relativos, estava mais associada a actividades sindicais e partidárias). Para que fosse possível avançar com conclusões mais fundamentadas, teria sido necessário analisar a relação entre a orientação de codificação e a participação em actividades sociais, quando discriminadas em função de agências de reprodução cultural e de agências de desafio, oposição e resistência. Contudo, tal não foi possível, dado o tamanho reduzido da população em análise.

Apesar destas limitações, é interessante, no entanto, reflectir sobre a influência que a participação das mulheres em actividades sociais tem sobre a sua orientação de codificação. Mais uma vez, os dados parecem indicar que, nos grupos sociais mais baixos, a menor disponibilidade da mulher, ao limitar o seu acesso a contextos diversificados, condiciona a sua orientação de codificação; este facto - que pode constituir uma das explicações para a diferença encontrada na orientação de codificação em função do sexo - parece actuar como factor importante na socialização dos filhos, na medida em que são as crianças (particularmente as raparigas) dos grupos sociais mais desfavorecidos que revelam maior índice de insucesso escolar.

2.2.3 EFEITO INTERACTIVO DA ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E DO POSICIONAMENTO DA CRIANÇA NA FAMÍLIA/COMUNIDADE NO (IN)SUCESSO EM CIÊNCIAS

Os dados fornecidos pela análise do posicionamento da criança na família/comunidade permitiram sugerir uma possível razão para a influência da classe social/raça/sexo sobre o aproveitamento diferencial dos alunos. Por outro lado, ao analisarmos o efeito conjunto da orientação de codificação do pai e da mãe sobre o aproveitamento dos filhos, verificámos existir um padrão de relação entre a orientação de codificação da família e o aproveitamento cognitivo inicial dos filhos, padrão que se revelou mais evidente no caso das capacidades de utilização e que se observou, quer no conjunto da amostra global, quer no caso particular das crianças pertencentes aos grupos sociais mais baixos.

A hipótese de que a resposta dos alunos na escola é, em parte, uma consequência das características do seu contexto de socialização primária, foi confirmada através de resultados que mostram que a forma como a criança se sente valorizada na família/comunidade e a natureza dos significados a que têm acesso, através das práticas discursivas da família, constituem componentes cuja interacção tem um efeito cumulativo sobre o (in)sucesso em ciências. Os dados obtidos através da análise em que se relacionou o aproveitamento inicial em ciências com o efeito conjunto da orientação de codificação da mãe e do pai e do posicionamento da criança na família/comunidade mostram que, além de um aumento na média do aproveitamento cognitivo (nas capacidades de aquisição e de utilização) em função da orientação de codificação da família, essa média é tanto mais elevada quanto maior é o posicionamento da criança no contexto familiar. Este padrão, também observado no caso particular dos alunos pertencentes aos níveis socio-económicos mais baixos, revela que a relação entre a classe social e o aproveitamento escolar é mediada por características do contexto familiar que, ao traduzirem fontes de continuidade/descontinuidade entre a so-

cialização na família e na escola, são responsáveis pela forma como a criança responde às relações sociais de comunicação e à natureza dos significados privilegiados no contexto escolar. Dado que a escola está instituída num código elaborado e como nem todas as crianças têm acesso, na família, aos significados veiculados pelo código da escola, a orientação de codificação dos pais/mães constitui um factor crucial para o seu (in)sucesso. Como, além disso, a criança tende a assumir na escola um posicionamento, face à professora, que traduz o posicionamento diferencial adquirido no contexto de socialização primária, o (in)sucesso pode ser ainda um reflexo da sua resposta no contexto regulador da escola e que, indirectamente, irá influenciar o seu aproveitamento em termos instrucionais.

Os dados das diferentes análises, relacionadas com o aproveitamento cognitivo inicial em ciências, deram fundamento às hipóteses formuladas e levantaram a questão de saber quais as características do contexto social da sala de aula mais favoráveis a uma alteração no padrão de aproveitamento diferencial dos alunos (primariamente influenciado pelas características do contexto familiar). Subjacente a esta questão estava a hipótese de que, dentro dos limites impostos pelo discurso pedagógico dominante da escola, o(a) professor(a) pode, ao nível da sala de aula, implementar práticas pedagógicas que permitam o acesso de um maior número de crianças à orientação elaborada da escola e que alterem o seu posicionamento diferencial. Os resultados, sugeridos pela análise da evolução do aproveitamento em ciências de crianças, diferencialmente posicionadas na família/comunidade, apontaram (em termos tendenciais), como anteriormente referimos, para a potencialidade da(s) prática(s) baseada(s) em relações de classificação e de enquadramentos mais fracos em promover uma melhoria no aproveitamento (em particular, nas capacidades de utilização) das crianças com posicionamento mais baixo. Contudo, como esses resultados não são, só por si, suficientes para compreender a complexidade da relação entre as características dos contextos familiar e escolar sobre o aproveitamento, foi importante considerar, no estudo, a análise do

efeito mediador do contexto escolar na relação entre a orientação de codificação da família e o (in)sucesso em ciências, considerando também, nesta análise, o efeito cumulativo do posicionamento da criança na família/comunidade.

2.2.4 INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA NA RELAÇÃO ENTRE A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO DA FAMÍLIA E O (IN)SUCESSO EM CIÊNCIAS

Os dados referentes aos níveis de aproveitamento cognitivo final de crianças cujas famílias haviam revelado uma orientação de codificação diferencial, mostraram que, após dois anos de escolaridade, subsistem diferenças entre os alunos em função da orientação de codificação dos pais/mães. No entanto, ao compararmos essas diferenças com as verificadas relativamente aos níveis de aproveitamento inicial notou-se que, nas capacidades de aquisição, as crianças em que apenas um dos pais revelou orientação de codificação universalista melhoraram o seu aproveitamento, diminuindo o fosso entre este grupo e o grupo em que ambos os pais revelaram aquela orientação. Em termos de percentagem de alunos com nível de aproveitamento positivo a evolução do grupo mais desfavorecido foi mais acentuada, havendo, no final, uma percentagem relativamente semelhante de alunos dos dois grupos com aproveitamento positivo. O grupo em que ambos os pais haviam revelado uma orientação de codificação particularista não sofreu alteração em termos de aproveitamento, nas capacidades de aquisição, tendo aumentado o fosso entre este grupo e os restantes. Há aqui uma variável importante que pensamos ter interferido neste resultado; neste grupo, todas as crianças haviam revelado um posicionamento baixo na família/comunidade e portanto poderíamos pensar, em termos de hipótese explicativa, que a acção da escola não tinha sido suficiente para esbater o efeito duplo da orientação de codificação restrita dos pais e do posicionamento baixo da criança. Contudo, considerando as capacidades de utilização, notou-se uma melhoria em todos os grupos, sendo essa melhoria mais acentuada no grupo mais desfavore-

cido (relativamente à orientação de codificação da família). Este facto mostra claramente o efeito da escola na diminuição do fosso inicialmente existente entre os diferentes alunos. A discrepância encontrada, nos alunos cujas famílias revelam uma orientação de codificação particularista, quanto à melhoria do aproveitamento nas capacidades de aquisição e de utilização, é provavelmente devida à mediação da prática pedagógica da escola. Com efeito, sabemos que são as práticas caracterizadas por classificações e enquadramentos mais fracos que permitem o maior desenvolvimento das capacidades de utilização, o mesmo não acontecendo com as capacidades de aquisição. No caso desta investigação, os alunos que tinham um posicionamento baixo na família/comunidade e cujos pais apresentavam uma orientação de codificação particularista encontravam-se em maior percentagem naquelas práticas. Isto pode explicar a melhoria destes alunos nas capacidades de utilização e a sua estabilidade nas capacidades de aquisição.

O quadro obtido no final da investigação, quanto ao aproveitamento cognitivo em ciências, mostrou ainda que, quando se considera o efeito cumulativo do posicionamento do aluno com a orientação de codificação da família, a escola parece exercer uma acção benéfica sobre as crianças que, dentro de cada grupo familiar (quanto à orientação de codificação), revelaram um posicionamento baixo. Por outras palavras, e em geral, a evolução do aproveitamento dos alunos pertencentes a famílias com uma orientação de codificação diferencial foi particularmente devida, nas capacidades de aquisição, aos alunos que haviam revelado um posicionamento baixo (à excepção do grupo mais desfavorecido que manteve a média de aproveitamento inicial); nas capacidades de utilização foram também, de um modo geral, os alunos com posicionamento baixo que, relativamente aos de posicionamento elevado, sofreram uma evolução mais positiva, evolução particularmente notória no grupo mais desfavorecido quanto à orientação de codificação da família.

Considerando o efeito do contexto escolar sobre a acção con-

junta da orientação de codificação da família e do posicionamento da criança na família/comunidade, podemos, em face dos resultados obtidos, sugerir que:

- (a) O factor de insucesso no grupo mais favorecido (em termos de orientação de codificação da família) parece estar mais ligado ao seu posicionamento pois que, à partida, a orientação de codificação da família era um factor favorável ao sucesso; as médias de aproveitamento cognitivo nas capacidades de aquisição e de utilização mantiveram-se relativamente semelhantes, tendo o fosso entre os alunos deste grupo diminuído devido a uma melhoria no aproveitamento dos alunos com posicionamento baixo.
- (b) No grupo em que apenas um dos pais revelou orientação de codificação para significados universalistas, embora as médias de aproveitamento cognitivo tivessem melhorado ligeiramente em ambas as capacidades, nas capacidades de aquisição esse aumento deveu-se à melhoria do aproveitamento dos alunos com posicionamento baixo e, nas capacidades de utilização, aos alunos com posicionamento elevado - parece portanto que o sucesso nas capacidades de utilização está mais associado à orientação de codificação da família que, actuando cumulativamente com o posicionamento baixo do aluno, actua como travão à melhoria do aproveitamento.
- (c) O grupo mais desfavorecido em termos de orientação de codificação da família e que era exclusivamente formado por alunos com posicionamento baixo revelou uma evolução positiva nas capacidades de utilização aproximando-os dos alunos dos outros grupos que também haviam revelado posicionamento baixo - neste caso, a dupla desvantagem destes alunos em termos familiares foi diluída por acção do contexto escolar.

Considerando que o grupo duplamente desfavorecido estava mais representado na prática pedagógica PP₂ e que esta prática foi aquela que, em estudos paralelos realizados no âmbito do projecto em que a nossa investigação se insere¹, se revelou, em termos globais, mais favorável ao aproveitamento da maioria dos alunos é crível pensarmos que ela contém características tendentes a alterar o posicionamento diferencial dos alunos e o efeito da orientação de codificação da família sobre o aproveitamento dos alunos. Na medida em que nessa prática se estabelecem relações de comunicação de enquadramento fraco ao nível do contexto das relações de comunicação entre professora-alunos e aluno-aluno, as crianças poderão sentir-se valorizadas e como consequência revelarem-se mais predispostas para a aprendizagem ao nível do contexto instrucional.

Relativamente à prática PP₁ (que também se revelou favorável a uma alteração no posicionamento da criança na sua relação com a professora e com os colegas), a prática PP₂ traduz, em termos instrucionais, uma situação de aprendizagem possivelmente mais compreensível para as crianças desfavorecidas. Na medida em que as regras discursivas que orientam a transmissão-aquisição dos conhecimentos são mais explícitas, as crianças (e famílias) dos grupos socialmente desfavorecidos terão a possibilidade de compreender melhor o que a escola espera delas. Para os alunos, a explicitação, nesta prática, dos critérios de avaliação em termos de compreensão do texto exigido quanto às capacidades de utilização pode ser ainda um factor a favor do seu acesso à orientação de codificação elaborada da escola.

2.2.5 INFLUÊNCIA DA ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO E DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO COGNITIVA DA FAMÍLIA NO APROVEITAMENTO EM CIÊNCIAS

Como complemento da análise sobre a orientação de codificação da família e sua influência no aproveitamento dos filhos, desenvolvemos ainda um estudo que nos permitiu tirar algumas

conclusões sobre a relação entre a orientação de codificação da família e a forma como essa orientação se consubstancia ao nível do contexto de aprendizagem dos filhos.

Os dados mostraram, por um lado, que existe uma estreita relação entre a orientação de codificação dos pais/mães e o processo de socialização cognitiva dos filhos. Esta relação traduziu-se na tendência manifestada pelas famílias, com uma orientação de codificação para significados particularistas, em usar preferencialmente, na comunicação directa com os filhos, um processo que dá ênfase a explicações ligadas a exemplos concretos, imediatos, sem referência a princípios gerais ou em que os princípios, quando referidos, surgem como segunda explicação; as famílias com uma orientação de codificação para significados universalistas revelaram um padrão oposto, isto é, referem, como explicações preferenciais, princípios gerais e, quando recorrem à exemplificação, esta surge como complemento dos princípios primeiramente enunciados. Como foram as famílias dos grupos sociais mais desfavorecidos (classe, raça) que revelaram uma maior tendência para uma orientação de codificação restrita, é nestas famílias que as crianças tendem a ser socializadas segundo um processo de aprendizagem instrucional em que é dada maior importância à concretização, contrariamente ao que se passa nas famílias socialmente favorecidas, em que as crianças são socializadas segundo um processo de aprendizagem instrucional em que é dado maior relevo à abstracção.

Foi ainda entre as famílias dos grupos mais desfavorecidos, particularmente entre as mães, que se observou um processo de aprendizagem em que apenas se recorre à concretização, não tendo os filhos acesso a uma aprendizagem baseada na transmissão de princípios, situação que, associada ao facto destas mães terem uma orientação de codificação particularista representa um factor crucial de desvantagem escolar. De facto, a análise da relação entre o processo de transmissão usado pela família e o aproveitamento escolar sugeriu que os alunos com maior insucesso em ciências são socializados na família através de uma apren-

dizagem em que é dada maior importância à concretização relativamente à abstracção e que os alunos em que ambos os pais dão maior importância à abstracção relativamente à concretização são os que revelam maior sucesso; no caso dos alunos em que, pelo menos um dos pais usa este último processo, o sucesso é intermédio. A diferença entre os grupos familiares em termos do processo de transmissão cognitiva parece estar mais relacionada com o (in)sucesso nas capacidades de utilização, verificando-se que apenas o grupo das crianças em que ambos os pais usam preferencialmente explicações baseadas em princípios gerais revela, nestas capacidades, um aproveitamento inicial positivo.

Comparando os níveis de aproveitamento inicial e final destes grupos de crianças, verifica-se que no grupo mais desfavorecido aumenta a percentagem de alunos com aproveitamento positivo nas capacidades de aquisição e que nas capacidades de utilização, embora continuem a não existir alunos com nível positivo, a média de aproveitamento do grupo aumentou. Nos restantes grupos, a diferença encontrada nos dois momentos de avaliação é pouco significativa, havendo mesmo uma tendência ligeira para um aumento de insucesso nas capacidades de utilização por parte do grupo em que ambos os pais preferenciam a transmissão de princípios gerais.

Os dados desta análise não se revelaram conclusivos e uma das razões que apontamos para este facto está associada ao tamanho reduzido da população estudada em face do número de variáveis em jogo. Pensamos que é necessário estender esta análise a uma população mais ampla e usar uma metodologia que permita avaliar o efeito, sobre o aproveitamento escolar, da interacção de orientação de codificação da família e da sua realização no contexto de socialização dos filhos, interacção que no nosso estudo não foi possível estabelecer em face do número reduzido de casos em cada uma das relações estabelecidas.

Além disso, a aplicação do questionário sobre o processo de socialização cognitiva da família apresentou algumas falhas. Uma delas prende-se com o facto de nem sempre ter sido possível,

como se havia pretendido, aplicar aquele questionário imediatamente a seguir ao questionário relacionado com a orientação de codificação dos pais/mães. Como ambos os questionários se referiam aos mesmos termos², é provável que, nalgumas famílias, as respostas ao segundo questionário fosse influenciada pela troca de ideias havida entre os membros da família no período que mediu a sua aplicação. Outra das falhas tem a ver com a forma como foi formulado o pedido de resposta ao questionário sobre a socialização cognitiva dos filhos. Pensamos que os inquiridos poderiam ter interpretado de maneira diferente o pedido que lhes foi dirigido - enquanto, para uns, podia ser entendido como tendo de escolher as duas melhores explicações a dar ao(à) filho(a), para outros podia ser entendido como tendo de escolher a explicação que daria ao(à) filho(a) em primeiro lugar e aquela que daria em segundo lugar.

Há nesta dupla interpretação um sentido diferente nas respostas, pois que a escolha das "melhores" explicações não traduz necessariamente a forma como os pais/mães se comportam perante uma pergunta feita pelos filhos (objecto do questionário), correspondendo mais àquilo que os pais/mães pensam ser a melhor resposta a dar à entrevistadora.

2.3 Relação entre os códigos de transmissão educacional da família e da escola e (in)sucesso em ciências

Com o objectivo de analisar o código de transmissão educacional da família em função de parâmetros usualmente aplicáveis à análise do código pedagógico da escola e, desta forma, ampliar o significado da relação de continuidade/descontinuidade entre os códigos da família e da escola, procedemos a um estudo qualitativo do contexto pedagógico familiar. Para além da relação entre a orientação de codificação diferencial da família (restrita ou elaborada) e a orientação de codificação elaborada da escola, quisemos obter dados quanto à forma de realização do código da

família nos contextos de transmissão-aquisição de conhecimentos (contexto instrucional) e de transmissão-aquisição de normas de conduta social (contexto regulador). Partindo da análise das regras discursivas e hierárquicas que regulam a prática pedagógica familiar foi, então, nosso objectivo caracterizar, em termos de poder e de controlo, a teoria de instrução subjacente à realização do discurso pedagógico local. Em última instância, procurou-se através da caracterização da modalidade de código pedagógico da família sugerir causas mais específicas do (in)sucesso em ciências e que, simultaneamente, permitissem complementar os resultados revelados pelas análises centradas em indicadores indirectos do contexto de socialização primária (orientação de codificação da família e posicionamento da criança na família/comunidade).

Este estudo, centrado em cinco famílias, de raça e grupo social diferentes, permitiu consolidar e complementar algumas das conclusões retiradas a partir das análises baseadas em indicadores indirectos do contexto de transmissão educacional na família. Por um lado, os dados confirmam a tendência que, de uma maneira geral, parece existir quanto à legitimação do estatuto do sexo como princípio regulador na estrutura familiar e quanto ao papel da mãe como principal agente de socialização primária dos(as) filhos(as).

A relação entre a classe social/raça/sexo e a orientação de codificação da família também é, em geral, confirmada neste estudo, encontrando-se nos sujeitos de nível socio-económico mais baixo (particularmente de raça negra e de sexo feminino) uma maior tendência para uma orientação de codificação restrita e nos sujeitos de nível socio-económico elevado (de raça branca e de ambos os sexos) uma tendência para uma orientação de codificação elaborada.

No entanto, foi possível apercebermo-nos, através deste estudo mais pormenorizado, de algumas razões sociológicas que podem justificar situações de desvio em relação ao padrão geral encontrado. Por exemplo, os resultados revelaram que, dentro da

classe trabalhadora, a orientação de codificação elaborada está não só associada à participação activa dos sujeitos em agências sociais, como parece ser também uma consequência do acesso que os sujeitos têm, através da sua profissão, a contextos culturais da classe média. Por outro lado, a análise da realização do código dos pais/mães nos contextos instrucional e regulador (isto é, a análise da modalidade de código de transmissão educacional na família) permitiu apoiar a hipótese de que a legitimação de práticas reguladas por regras discursivas e hierárquicas de enquadramento mais forte tende a estar associada às famílias com menor estatuto académico e profissional (em particular, de raça negra) enquanto a legitimação de práticas reguladas por regras discursivas e hierárquicas de enquadramento mais fraco tende a estar associada às famílias com maior estatuto académico e profissional. Também neste caso, foi possível encontrar situações de desvio em relação a este padrão, mostrando que a prática pedagógica privilegiada por famílias pertencentes à mesma classe social pode ser mediada pela regulação de uma consciência moldada pelos princípios de controlo simbólico ou pelos princípios da produção. Atendendo a este aspecto, verificou-se que um pai, da classe trabalhadora (de raça branca), que mantém, no seu emprego, relações sociais com agentes de controlo simbólico, tende a usar uma prática pedagógica local que valoriza uma teoria de instrução relativamente centrada no aquiridor e em que a modalidade de controlo usada tende a ser preferencialmente de tipo pessoal. Na família da classe média, verificou-se que o pai com uma posição dominante no campo da produção tende a usar uma modalidade de controlo preferencialmente posicional e a valorizar, ao nível do discurso pedagógico oficial (nomeadamente nas ciências), uma prática baseada numa teoria de instrução relativamente centrada no transmissor (se bem que na aprendizagem das tarefas locais pareça privilegiar uma teoria menos didáctica e mais auto-reguladora).

Os dados sugerem que existem factores de natureza sociológica na família, para além dos indicadores habitualmente uti-

lizados na sua categorização (classe social/raça), que interferem no aproveitamento diferencial dos alunos. As relações de poder e de controlo que caracterizam o contexto pedagógico familiar e que se consubstanciam através das regras discursivas e hierárquicas que regulam as práticas instrucional e reguladora dos pais/mães revelaram-se como componentes diferenciais que interferem na resposta da criança às características dos contextos instrucional e regulador da escola. Julgamos que este é um dado importante a ter em consideração em futuros trabalhos, na medida em que o recurso a indicadores mais específicos do contexto social da família permite contemplar aspectos que, através dos indicadores mais gerais, não seriam desvendados.

Além disso, esta análise forneceu elementos que mostram, de uma forma mais subtil e completa, o efeito da interacção família-escola no (in)sucesso em ciências. Por um lado, verificámos que a orientação de codificação dos pais/mães parece ser a fonte crucial de (des)continuidade entre os códigos de transmissão educacional da família e da escola, e que essa orientação não está linearmente relacionada com os níveis socio-económicos ou académicos (em termos de escolaridade formal) da família, justificando o sucesso escolar de crianças pertencentes aos grupos sociais mais baixos. Por outro lado, constatámos, em termos de tendência, que o conteúdo e a forma de transmissão educacional na família surge como fonte adicional de (des)continuidade entre os códigos da família e da escola. Também neste caso, parece não haver uma relação linear entre a modalidade de prática pedagógica da família e o seu nível socio-económico e cultural, havendo algumas razões para pensar que aquela modalidade tem mais a ver com oposições ideológicas ao nível do discurso regulador.

A existência em casa de um espaço pedagógico oficial embebido no espaço pedagógico local e de uma prática pedagógica familiar regulada por princípios de classificação e de enquadramento mais próximos dos legitimados pela prática pedagógica da escola parecem constituir factores favoráveis ao aproveitamento

escolar inicial. Obtivemos ainda dados que nos permitem pensar que, embora o contexto instrucional da família desempenhe o papel mais importante na forma como a criança responde ao contexto pedagógico da escola, a influência do contexto regulador familiar é também decisivo naquela resposta. Quando o discurso instrucional oficial (particularmente das ciências) está ausente na prática pedagógica da família (como é o caso geral das famílias dos grupos sociais mais desfavorecidos), é o discurso regulador que intervém como ponte de ligação entre a família e a escola e então o sucesso diferencial das crianças destas famílias parece ser, à partida, influenciada pela relação de (des)continuidade entre as práticas reguladoras local (na família) e oficial (na escola). Quando o discurso instrucional oficial (particularmente das ciências) está presente na prática pedagógica da família (como é o caso geral das famílias dos grupos sociais mais favorecidos) é o discurso instrucional que intervém como ponte de ligação entre a família e a escola e então o sucesso diferencial das crianças destas famílias pode ser, à partida, influenciado pela relação de (des)continuidade entre as práticas instrucionais local e oficial.

De um modo geral, os dados obtidos por esta análise validam a hipótese que o sucesso inicial em ciências é tanto mais elevado, dentro de cada grupo social/raça, quanto maior for a relação de continuidade entre os códigos educacionais da família e da escola, referindo-se esta continuidade a componentes de espaço, discurso e prática. Se bem que, para as crianças socialmente mais desfavorecidas (classe social e raça), a orientação de codificação restrita da família seja um factor limitativo do seu sucesso, este tende a ser inicialmente menos gravoso numa prática pedagógica escolar regulada por classificação e enquadramentos fortes, dado que na família são estes os princípios que orientam a realização do seu código pedagógico. Para as crianças pertencentes a famílias com uma orientação de codificação elaborada (da classe trabalhadora ou da classe média), que são de um modo geral bem sucedidas na escola (quando comparadas com as crianças socializadas em casa num código restrito), o seu

nível de aproveitamento (particularmente nas capacidades cognitivas de utilização) parece ser influenciado pela relação de (des)continuidade entre os códigos de transmissão educacional da família e da escola. O aspecto que parece afigurar-se mais crucial nesta relação prende-se com a natureza distintiva dos princípios de classificação e de enquadramento que regulam a prática instrucional. Assim, as crianças que são socializadas na família mediante uma teoria de instrução mais centrada no transmissor poderão revelar maior dificuldade relativa numa prática pedagógica escolar de classificações e enquadramentos mais fracos, podendo, pelo contrário, ser melhor sucedidas numa prática escolar de classificações e enquadramentos mais fortes.

Ao analisarmos o aproveitamento ao fim de dois anos de escolaridade, verificou-se que os alunos de famílias com uma orientação de codificação restrita e com práticas pedagógicas de enquadramento fortes evoluíram favoravelmente na prática escolar com classificações e enquadramentos mais fracos, o mesmo não acontecendo na prática escolar regulada por classificações e enquadramentos mais fortes. Uma hipótese explicativa provável para este resultado é o facto das práticas de enquadramentos mais fracos criarem, ao nível do contexto regulador, condições para alterar o posicionamento baixo da criança na família/comunidade e, ao nível do contexto instrucional, facilitarem o acesso à orientação elaborada da escola, pela possibilidade de troca de experiências com crianças de outros universos culturais e de participação activa na sua própria aprendizagem.

As crianças com acesso a uma orientação de codificação elaborada em casa revelaram, ao fim de dois anos de escolaridade, uma evolução que é menos favorável quando a prática instrucional da família tem características menos próximas da prática instrucional da escola. Se bem que o número de casos estudados seja reduzido, há razões para crer que, de acordo com as características do código pedagógico familiar, as crianças são diferentemente sensíveis às práticas pedagógicas da escola.

3. CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO NO ÂMBITO DO PROBLEMA INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA E PRÁTICA EDUCACIONAIS

Relativamente ao problema global da tese - *Que componentes sociológicas dos contextos familiar e escolar permitem explicar a relação entre a origem socio-cultural das crianças e o aproveitamento diferencial em ciências?* - pensamos que os resultados da investigação deram algum contributo para a sua exploração, não só porque permitiram evidenciar algumas fontes de continuidade/descontinuidade entre os contextos familiar e escolar, mas também porque forneceram elementos importantes para a compreensão da relação entre o (in)sucesso escolar e a origem socio-cultural dos alunos. As hipóteses mais amplas que formulámos, como resposta às questões iniciais derivadas do problema global, são, em grande parte, apoiadas pelos resultados da pesquisa.

Em primeiro lugar, foi possível afirmar que o (in)sucesso em ciências está relacionado com a orientação de codificação da família e com as características da prática pedagógica familiar e que essas componentes do contexto de socialização primária estão, de um modo geral, associadas ao nível sócio-económico e cultural da família. No entanto, se bem que a classe social se revelasse como um factor de extrema importância na orientação de codificação e na prática pedagógica diferenciais da família, os resultados mostraram que essa relação nem sempre é linear, existindo outras componentes sociológicas que interferem no sentido de alterar o efeito de classe. De facto, a par de um padrão de relação que apoia a hipótese de que a orientação de codificação restrita e a legitimação de práticas reguladas por princípios de enquadramento mais forte está associada às famílias dos grupos socio-económicos mais baixos, enquanto a orientação de codificação elaborada e a legitimação de práticas pedagógicas reguladas por princípios de enquadramento mais fraco está associada às famílias dos grupos socio-económicos mais elevados, foi pos-

sível constatar que, dentro de cada grupo, existem casos particulares que se desviam daquele padrão. Por exemplo, os resultados revelaram que, dentro da classe trabalhadora, a orientação de codificação pode ser mediada pela raça, sexo, participação em actividades sociais e acesso a contextos culturais da classe média e que a prática pedagógica privilegiada pela família pode ser mediada pela regulação de uma consciência moldada pelos princípios do controlo simbólico ou pelos princípios da produção. A influência conjunta destes factores, que se reflectem no código de transmissão educacional da família, mostra a complexidade inerente às características do contexto de socialização primária, características que se revelaram determinantes na forma como as crianças de diferentes grupos sociais e de cada grupo social respondem às exigências do contexto de socialização secundária.

A orientação de codificação elaborada que regula a comunicação intra-familiar nos grupos da classe média e em grupos da classe trabalhadora que têm acesso, através da sua profissão, a contextos culturais da classe média ou que desempenham um papel activo em agências sociais revelou-se um factor favorável no sucesso escolar dos filhos. Por outro lado, como nas famílias da classe trabalhadora, se observou uma diferenciação na orientação de codificação em função do sexo (sendo as mães que, relativamente aos pais, revelam uma maior tendência para uma orientação de codificação restrita) e como, além disso, parece existir, nestas famílias, uma maior demarcação em função do estatuto do sexo (mantendo os rapazes, relativamente às raparigas, uma maior relação com os pais), os resultados sugerem razões que podem explicar o maior insucesso escolar das raparigas dentro deste grupo social³. O mesmo tipo de explicação é aplicável às famílias de raça negra onde as diferenças assinaladas também se manifestaram acentuadas; neste caso há a considerar o efeito conjunto da raça e da classe uma vez que as famílias de raça negra, da população em estudo, pertenciam aos estratos sociais mais baixos.

Foram também as crianças dos estratos sociais mais baixos (e dentro destes, as de raça negra) que, relativamente às crianças dos estratos sociais mais elevados, revelaram um posicionamento baixo na família/comunidade - por um lado, porque têm uma percepção mais negativa quanto aos estatutos socio-profissional e académico dos pais/mães (mais marcante no caso das mães) e, por outro lado, porque a sua relação com os pais/mães é regulada por enquadramentos mais fortes. A menor valorização social assumida por estas crianças revelou-se um factor que, associado à orientação de codificação restrita da família, actuou negativamente no seu aproveitamento inicial em ciências, confirmando uma das hipóteses específicas que havíamos formulado. Como as crianças da classe média têm acesso, através da família, a uma orientação de codificação elaborada e, simultaneamente, revelam um posicionamento mais elevado na família/comunidade, o seu aproveitamento traduz-se em níveis mais elevados, quando comparados com as crianças da classe trabalhadora.

Por outro lado, e embora na classe média se tivesse verificado também uma tendência para haver uma maior relação de comunicação das raparigas com as mães do que com os pais, esta relação diferencial não parece ter tanta influência no aproveitamento dos alunos em função do sexo. O facto de ambos os pais terem manifestado uma orientação de codificação elaborada, pode ser uma razão que justifica o padrão relativamente semelhante no aproveitamento das raparigas e dos rapazes da classe média.

Em face destes resultados e dos dados complementares obtidos através da análise da modalidade de prática pedagógica familiar, podemos sugerir que, para as crianças da classe média, o (in)sucesso em ciências deve estar mais relacionado com a (des)continuidade entre a forma como se processam as relações de comunicação com os pais/mães (tendo importância especial a relação com a mãe), e que se reflectem na modalidade de prática instrucional e reguladora por eles legitimada, e a forma como se processam as relações de comunicação na sala de aula (reflexo da modalidade de prática pedagógica implementada na disciplina de

ciências); para as crianças da classe trabalhadora o (in)sucesso em ciências está fundamentalmente relacionado com a (des)continuidade entre a orientação de codificação da família e da escola e de, uma forma adicional, com a (des)continuidade entre as características das práticas pedagógicas familiar e escolar.

Ao abordar as implicações no (in)sucesso escolar das práticas pedagógicas diferenciais da família, a investigação forneceu alguns elementos que nos permitem reflectir sobre os resultados de outros trabalhos que sugerem que os alunos não são igualmente sensíveis às diferentes práticas pedagógicas da escola⁴. Há, no nosso estudo, indicadores que mostram que, independentemente da sua origem de classe, as crianças que são socializadas na família em práticas pedagógicas que reproduzem (em termos de regras discursivas e hierárquicas) as características da prática pedagógica da escola têm à partida melhor aproveitamento. Do ponto de vista destes resultados, o aproveitamento diferencial de crianças do mesmo grupo social será uma consequência de (des)continuidade existente entre as modalidades de prática pedagógica da família e da escola. Como na classe trabalhadora, a prática pedagógica local tende a ser regulada por classificação e enquadramento fortes, há razões explicativas para a tendência manifestada pelas crianças deste grupo em serem, à partida, melhor sucedidas em práticas escolares com características semelhantes às práticas da família do que em práticas escolares reguladas por classificação e enquadramento mais fracos. Contudo, os resultados escolares verificados ao fim de dois anos de escolaridade, mostram que há uma tendência para as crianças da classe trabalhadora revelarem uma evolução menos positiva na PP₃; este facto dá apoio à hipótese de que uma prática pedagógica (como a PP₂ ou a PP₁), que contemple as vivências destes alunos e que crie um espaço de troca de experiências com alunos de outros grupos sociais e de relações sociais de comunicação mais abertas entre professor-aluno e aluno-aluno, poderá alterar o seu posicionamento baixo na família/comunidade e a orientação de codificação restrita a que têm acesso, na família, o que, em última análise, será favorável ao

seu aproveitamento.

Dado que o estudo que realizámos sobre a natureza específica da modalidade de código pedagógico familiar não incluiu alunos da prática PP₂, os resultados apenas nos permitiram comparar o efeito mediador das práticas PP₁ e PP₃ na relação entre a prática pedagógica familiar e o (in)sucesso em ciências. Contudo, dispomos de dados que sugerem que a prática PP₂ - com regras hierárquicas próximas da PP₁ mas com regras discursivas que, sendo explícitas, são mais próximas da PP₃ - se afigura como a mais favorável ao aproveitamento das crianças da classe trabalhadora. Por um lado, contém o potencial, referido para a PP₁, de alterar o posicionamento baixo adquirido pela criança na família/comunidade e, por outro lado, não coloca a criança em face de um contexto instrucional tão diferenciado (como a PP₁) da sua prática pedagógica familiar. Os resultados obtidos por um estudo realizado no âmbito do projecto em que a nossa tese se integra mostraram que a PP₂ parece ser a prática escolar com um maior potencial para esbater o fosso entre crianças socialmente diferenciadas⁵.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, a investigação salienta a importância de considerar, na interpretação do aproveitamento diferencial, análises que não se limitem à relação simplista e reducionista do aproveitamento com a classe social. Múltiplos factores dos contextos familiar e escolar actuam como mediadores dessa relação e alguns deles foram sugeridos pelos resultados que obtivemos, mostrando que dentro da mesma classe existem componentes sociológicas que podem justificar o aproveitamento diferencial de crianças pertencentes ao mesmo grupo social.

Por outro lado, e do ponto de vista da prática educacional, a investigação sugere o papel relevante que a escola/professor pode ter na alteração do padrão de aproveitamento diferencial dos alunos. A consciência do professor quanto ao seu espaço de interacção na sala de aula, dentro dos limites impostos pelo sistema educativo, passa pela compreensão dos factores que in-

tervêm na socialização primária da criança e das possibilidades oferecidas por determinadas práticas em criar condições que tenham em consideração esses factores.

Quanto ao desenvolvimento dos perfis teóricos das práticas pedagógicas, que representa uma parte essencial do estudo realizado, consideramos que, para além da sua importância na concretização do estudo empírico, ele foi fundamental para o desenvolvimento de outros trabalhos empíricos que, integrados no projecto ESSA, complementaram a nossa investigação. Os perfis delineados constituem uma parte da teorização desenvolvida ao longo desta e das outras investigações e que, simultaneamente com os resultados dos diferentes trabalhos empíricos, representam um contributo para o desenvolvimento de uma teoria sociológica de instrução.

Um aspecto fundamental do estudo consistiu, como dissemos anteriormente, na tentativa de operacionalizar os conceitos altamente abstractos da teoria do discurso pedagógico de Bernstein, cuja potencialidade nem sempre tem sido utilizada em trabalhos empíricos que se preocupem com o aproveitamento escolar.

4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A complexidade do estudo criou algumas dificuldades quanto à interpretação da influência interactiva das múltiplas variáveis em jogo. O tamanho reduzido da amostra, conjuntamente com a multiplicidade de variáveis introduzidas no estudo, impôs limites à metodologia. No entanto, por limitações de tempo, não foi possível estender a investigação a uma população mais ampla e que tivesse em consideração diferentes zonas do país.

Fomos provavelmente demasiado ambiciosas no problema a investigar e que, por isso, muitos caminhos, abertos no decurso do estudo, ficaram por explorar. Por outro lado, a construção de instrumentos de análise, na sua maioria sem qualquer quadro de

referência teórica e empírica anterior, criou obstáculos à sua aplicação. Por exemplo, pensamos que o guião da entrevista utilizado na análise qualitativa do contexto pedagógico familiar devia conter um número mais reduzido de parâmetros e que deveria ter havido um maior cuidado na condução da entrevista de forma a torná-la menos extensa. Além disso, os dados obtidos são indicadores indirectos não revelando a realidade do dia-a-dia da comunicação pais-filhos. Seria necessário um estudo etnográfico que, guiado pelos parâmetros sugeridos, nos desse uma imagem mais real da prática pedagógica familiar.

5. SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Nas conclusões apresentámos algumas hipóteses explicativas para os resultados obtidos nas diferentes análises. A realização de estudos que tornem as conclusões, apresentadas, extensivas a uma maior população escolar é uma necessidade que se impõe se pretendemos obter uma visão mais ampla e globalizante da complexa interacção entre a família e a escola.

Entre vários aspectos a explorar, consideramos de grande importância:

- (a) Analisar com maior profundidade os factores sociológicos que interferem, dentro da classe trabalhadora, na sua orientação de codificação.
- (b) Desenvolver estudos que contemplem diferentes estratos socio-económicos dentro da raça negra e da raça branca, de forma a comparar o efeito de classe, em grupos étnicos diferentes, sobre o aproveitamento escolar.
- (c) Analisar a validade dos instrumentos construídos, para a análise das componentes do contexto de socialização familiar, em populações diversificadas de várias zonas do país.

- (d) Explorar, ao nível da prática pedagógica familiar, componentes discursivas que permitam estabelecer uma relação mais directa com o discurso das ciências, sugerindo-se, por exemplo, analisar a posição da família face às práticas pedagógicas subjacentes a diferentes livros escolares de ciências.
- (e) Apreciar a diferenciação da prática pedagógica familiar em função de grupos diferenciados em termos de agentes de controlo simbólico e de agentes de produção.
- (f) Apreciar a influência de práticas pedagógicas escolares, caracterizadas por relações de classificação e de enquadramento fracos, durante um período de escolaridade mais extenso e o seu efeito sobre o aproveitamento das crianças socialmente desfavorecidas quando implementada simultaneamente pelos professores das diferentes disciplinas.
- (g) Implementar práticas pedagógicas na escola que combinem as características que se afiguraram favoráveis ao aproveitamento dos alunos, nomeadamente das crianças socialmente desfavorecidas.
- (h) Incluir, nas relações com o aproveitamento escolar, a dimensão socio-afectiva da aprendizagem.
- (i) Estender o estudo do contexto de socialização primária, para além do contexto familiar, através da análise das características do grupo de amigos das crianças e da análise das relações que os unem e que mantêm entre si.
- (j) Estender o estudo do contexto de socialização secundária, para além da sala de aula, através de uma análise da estrutura organizacional da escola, de forma a relacioná-la com a sua composição social escolar dominante e a verificar a sua influência mediadora na relação entre a prática pedagógica e o aproveitamento escolar.

- (1) Aprofundar a teorização desenvolvida aos vários níveis, de modo a torná-la mais correcta e completa e, desta forma, conferir-lhe um maior rigor e poder de aplicação.

Estamos conscientes que o (in)sucesso escolar (nomeadamente nas ciências) é o resultado de um complexo de interacções que se processam no seio da família e da escola e entre a família e a escola e que o contributo da pesquisa realizada ganhará uma nova dimensão através do refinamento dos instrumentos e da metodologia utilizados e da sua extensão a populações específicas mais amplas.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. Entre outros trabalhos realizados no âmbito do Projecto ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula), o estudo desenvolvido por Morais, Peneda e Medeiros (1991, Janeiro) apresenta dados que mostram a relação entre as três práticas pedagógicas, implementadas na disciplina de ciências, e o aproveitamento cognitivo e socio-afectivo de grupos de crianças socialmente diferenciadas (classe social, raça e sexo).
2. Questionários F2 e F3, Anexo I.
3. Estes dados corroboram os resultados sugeridos por Domingos 1987, numa investigação extensiva a alunos(as) do ensino secundário e de várias zonas do país.
4. Ver, por exemplo, trabalho indicado na nota 1. Ver também Peneda, 1989.
5. Ver nota 1.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- Adey, P. e Shayer, M. (1988). Strategies for meta-learning physics. *Physics Education*, 23, 97-104.
- Adlam, D., Turner, G.J. e Lineker, L. (1977). *Code in context*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Aggleton, P. (1984). *Reproductive resistances: A study of origins and the effects of youth sub-cultural style among a group of new middle-class students in a college of further education*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Almeida, J.F. e Pinto, J.H. (1990). *A investigação nas ciências sociais* (4ª. ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ammon, V., Dittman, N., Mattheier, K. e Gruyter, W. de (Eds.). (1987). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society I*. Berlim: Section.
- Andrews, J.D. (1984). Discovery and expository learning compared: their effects on independent and dependent students. *The Journal of Educational Research*, 78 (2), 80-88.
- Antunes, H. (1991). *O contexto regulador na sala de aula: Um estudo sobre a aquisição diferencial das regras de reconhecimento e de realização em diferentes práticas pedagógicas*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (Ed.). (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the State*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- Apple, M. (1991, Abril). *Bernstein and marxist sociology*. Comunicação apresentada na Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Arroteia, J. (1990). Sistema de ensino e mobilidade social: Reflexões sobre o caso português. *Actas do I Congresso Português de Sociologia - A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século (Vol.I)*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia e Editorial Fragmentos.
- Atkinson, P. (1981). Bernstein's structuralism. *Educational Analysis*, 3 (1), 85-96.
- Atkinson, P. (1985). *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. Londres: Methuen.
- Atkinson, P. e Delamont, S. (1977). Mock-ups and cock-ups: The stage manegement of guided discovery instruction. In P. Woods e M. Hammersley (Eds.). (1977). *School experience*. Londres: Croom Helm.
- Ausubel, D., Novak, J. e Hanesian, H. (1978). *Educational psychology - A cognitive view* (2ª ed.). Nova Iorque: Holt Rinehart & Winston.
- Ball, S. (Ed.). (1990). *Foucault and education: Disciplines and Knowledge*. Londres: Routledge.
- Barnes, D. (1971). Bernstein in the classroom. *Times Educational Supplement*, 19 Novembro, 14.
- Baron, R. e Byrne, D. (1987). *Social psychology: Understanding human interaction* (5ª.ed.). Londres: Allyn and Bacon, Inc.

- Bee, H.L. e Vanegeren, L.F. (1969). Social class differences on maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1 (6), 726-734.
- Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes: O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1985). *Ecoles, institutrices et processus de changement au Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Génève.
- Benavente, A. (1990). Escola e mudança: Contributos para uma sociologia do sucesso escolar. *Actas do I Congresso Português de Sociologia - A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século (Vol.I)*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia e Editorial Fragmentos.
- Benavente, A. e Correia, A. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Benavente, A. et al (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Edições Rolim.
- Bernstein, B. (1966). Sources of consensus and disaffection in education. In B. Bernstein (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (Cap. 1). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language* (2ª. ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (2^a ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. In M.Apple (Ed.). (1982). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the State* (Cap. 10). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1985). On pedagogic discourse. In J.Richardson (1985). *Handbook of theory and research in the sociology of education*. Nova Iorque : Greenwood Press.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.

Bernstein, B. e Diaz, M. (1984). Towards a theory of pedagogic discourse. *CORE - Collected Original Resources in Education*, 8 (3).

Bernstein, B. e Henderson, D. (1969). Social class differences in the relevance of language to socialization, In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap. 2). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. e Young, D. (1967). Social class differences in conceptions of the uses of toys. In B. Bernstein. (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap. 1). Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bisseret, N. (1975). Social class and language: Beyond privilege/handicap problematics. *Home et Société*, 37 (3), 247-270.

- Bisseret, N. (1979). *Education, class language and ideology*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Boudon, R. (1973). Education and social mobility: A structural model. In J. Karabel e A. Halsey (Eds.). (1977). *Power and ideology in education* (Cap. 8). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel e A. Halsey (Eds.). (1977). *Power and ideology in education* (Cap. 29). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1988). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. e Boltansky, L. (1978). Changes in social structure and changes in the demand for education. In S. Ginner e M. Scotford-Archer (Eds.). (1978). *Contemporary Europe: Social structures and cultural patterns*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage Publications, Ltd.
- Bowes, A., Gleeson, D. e Smith, P. (1990). *Sociology: A modular approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- Brandis, W. (1970). An index of social class. In W. Brandis e D. Henderson (1970). *Social class, language and communication* (Apêndice I). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Brandis, W. e Bernstein, B. (1974). *Selection and control: Teacher's ratings of children in the infant school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Brandis, W. e Henderson, D. (1970). *Social class, language and communication*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Brofenbrenner, V. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. et al (1956). *A study of thinking*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Burgess, R. (Ed.). (1985). *Strategies of educational research: Qualitative methods*. Londres: The Falmer Press.
- Cachapuz, A. (1987). Modelos interpretativos dos alunos sobre energia e reacções químicas: Implicações educacionais. In M. Sequeira, L. Leite e M. Freitas (Eds.). *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências* (pp. 51-62). Braga: Universidade do Minho.
- Campos, B. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Campos, B. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- Campos, B., Fontaine, A.M. e Costa, M.E. (1988, Abril). *Social contexts and differential development of young people: Family and achievement motivation, school and identity*. Comunicação apresentada no Simpósio Current Research on Adolescent Psychology in Europe. Paris.
- Cardoso, L. (1986). *Algumas causas do aproveitamento diferencial nas crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Cardoso, L. e Morais, A.M. (anteriormente Domingos) (1991). Causas do aproveitamento diferencial em ciências nas crianças dos estratos sociais mais baixos - Um estudo sociológico. In A. M. Morais (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula-Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (Cap.6). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Cavaco, H. (1989). *Ser professor - Fases de vida e percursos: Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da universidade de Lisboa.
- Chagas, I. (1986). *Concepções alternativas e classe social: Um estudo sobre a evolução em alunos do 7º ano de escolaridade*. Trabalho de síntese no âmbito das provas de aptidão pedagógica e científica, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Chanan, G. e Delamont, S. (Eds.). (1975). *Frontiers of classroom research*. Slough: NFER.

- Cherkaoui, M. (1974). Class structure, linguistic performance and types of socialization: Bernstein and his school. *Revue Francaise de Sociologie*, 15 (4), 585-599.
- Cherkaoui, M. (1977). Basil Bernstein and Emile Durkheim: Two theories of change in educational systems. *Harvard Educational Review*, 47 (4), 556-564.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization - A study of class differences in the language of maternal control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Cook-Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cookson Jr., P.W. e Persell, C.H. (1991, Abril). *Bernstein and social reproduction: Applications to the study of elite education*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.
- Cooper, B. (1976). Bernstein's codes: A classroom study. *Education Area Occasional Paper*, 6, Universidade de Sussex.
- Corner, J. (1980). Codes and cultural analysis. *Media, Culture and Society*, 2 (1), 73-86.
- Cortês, L. (1982). *Escola, sociedade - Que relação?*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coulthard, M. (1969). A discussion of restricted and elaborated codes. *Educational Review*, 22, 38-50.
- Cox, C. (1984). *Continuity, conflict and change in state education in Chile: A study of pedagogic projects of christian democrat and the popular unity governments*. Tese de Doutorado, Universidade de Londres.

- Corrigan, P. (1979). *Schooling the smash street kids*. Londres: The Macmillan Press Ltd.
- Cosin, B. et al (Eds.). (1977). *School and society: A sociological reader* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Cruz, N. (1989). *Utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas: Um estudo com alunos de física e química do 10º ano*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Cruz, N. e Lobo, A. (1989). O ensino das ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas. *Revista de Educação*, 3, 65-75.
- Curtis, G. (1980). *Contexto social no ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dahlberg, G. (1985). *Context and the child's orientation to meaning*. Lund: Liber Laromedel.
- Dale, R., Esland, G. e MacDonald, M. (Eds.). (1976). *Schooling and capitalism: A sociological reader*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Daniels, H.R. (1988). An enquiry into different forms of special school organization, pedagogic practice and pupil discrimination (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1988). *CORE - Collected Original Resources in Education*, 12 (2). Birmingham: Carfax Publishing Co.
- Daniels, H. R. (1989). Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice. *British Journal of the Sociology of Education*, 10 (2), 123 - 140.

- Danzing, A. (1991, Abril). *Bernstein's theory of language: Deficit, difference or domination*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.
- Davies, B. (1976). *Social control and education*. Londres: Methuen.
- Davies, D. et al (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Delamont, S. (1983). *Interaction in the classroom* (2ª ed.). Londres: Methuen.
- Denevan, P. (1980). *The sociology of school knowledge: A critical discussion of its intellectual sources and of its current exemplar Basil Bernstein*. Tese de Doutoramento, Universidade de Wisconsin-Madison.
- Dias, E. L. (1987). *Estilo cognitivo, desenvolvimento cognitivo, criatividade, gostos estéticos: Relação destas características entre si e com o rendimento escolar de crianças do ensino primário, de classes sociais diferentes*. Projecto de investigação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Díaz, M. (1983). *A model of pedagogic discourse with special application to the colombian primary level of education*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Domingos, A.M. (presentemente Morais) (1987). *Social class, pedagogic practice and achievement in science: A study of secondary schools in Portugal* (Tese de Doutoramento, Universidade de Londres, 1984). CORE - *Collected Original Resources in Education*, 11 (2). Birmingham: Carfax Publishing Co.
- Domingos, A.M. (presentemente Morais) (1988). *A inter-relação de diferentes linhas de investigação como factor*

importante na alteração do padrão de aproveitamento diferencial em ciências. In M. Sequeira, L. Leite e M. Freitas (Eds.). *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências* (pp. 163-175). Braga: Universidade do Minho.

Domingos, A.M. (presentemente Morais) (1989 a). Conceptual demand of science courses and social class. In P. Adey et al (Eds.). (1989). *Adolescent development and school science*. Londres: The Falmer Press.

Domingos, A.M. (presentemente Morais) (1989 b). Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10 (3), 351-366.

Domingos, A.M. (presentemente Morais), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I.P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Dreyfus, H.L. e Rabinow, P. (Eds.). (1982). *Michel Foucault: Beyond the structuralism and hermeneutics*. Brighton: The Harvest Press.

Driver, R. (1981). Pupils alternative frameworks in science. *European Journal of Science Education*, 3 (1), 93-101.

Driver, R. (1983). *The pupil as scientist*. Londres: Open Uni-versity Press.

Driver, R. (1985). *Children's ideas in science*. Londres: Open University Education Enterprises.

Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico* (trad. de Eduardo Lúcio Nogueira). Lisboa: Editorial Presença.

Durkheim, E. (1989). *Education et sociologie* (2ª ed.). Paris: Quadrige:

Edwards, A.D. (1976 a). *Language in culture and class*. Londres: Heineman.

Edwards, A.D. (1976 b). Speech codes and speech variants: Social class and task differences in children's speech. *Journal of Child Language*, 3 (1), 247-265.

Edwards, A.D. (1980 a). Patterns of power and authority in classroom talk. In P. Woods (Ed.). (1980). *Teacher strategies*. Londres: Croom Helm.

Edwards, A.D. (1980 b). Perspectives on classroom language. *Educational Analysis*, 2 (2), 31 - 46.

Edwards, A.D. (1981). Analysis classroom talk. In P. French e M. Maclure (Eds.). (1981). *Adult-child conversation*. Londres: Croom Helm.

Edwards, A.D. (1982). The sociology of language and education. In A. Hartnett (Ed.). (1982). *The social science in educational studies*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Edwards, A.D. e Furlong, V. J. (1978). *The language of teaching*. Londres: Heineman.

Edwards, A. e Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Londres: Methuen.

Edwards, A. e Westgate, D. (1987). *Investigating classroom talk*. Londres: The Falmer Press.

Edwards, J. (1987). Elaborated and restricted codes. In V. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier e W. de Gruyter (Eds.). (1987). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society I*. Berlim: Section.

- Eggleston, J. (Ed.). (1977). *The sociology of the school curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Elchardus, M. (1981). Class structuration and achievement. *Sociological Review*, 29 (3), 413 - 444.
- Esperet, B. (1976). Language, environment and intelligence: Concepts developed by Bernstein. *Bulletin de Psychologie*, 29 (1 - 3), 10 - 35.
- Faria, I. (1983). *Para a análise da variância socio-semântica: Estrato socio-profissional, sexo e local de produção enquanto factores reguladores, em português contemporâneo, das formas de auto-referência e da orientação para o significado*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Finch, J. (1986). *Research and policy: The uses of qualitative methods in social and educational research*. Londres: The Falmer Press.
- Flavell, J.H. e Ross, L. (Eds.). (1981). *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontaine, A.M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes. Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontinhas, F. (1991). *O contexto instrucional em diferentes modalidades de prática pedagógica: Aquisição diferencial do reconhecimento e da realização do código pedagógico por alunos de diferentes grupos sociais*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Formosinho, J. e Pinto, C. (1987). A atribuição causal do insucesso: O posicionamento de uma amostra de professores. *Psicologia*, 5 (3), 254-264.
- Freire, P. (1972). *A pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freitas, M. (1987). Concepções alternativas das crianças sobre a constituição da matéria orgânica e sua decomposição. In M. Sequeira, L. Leite e M. Freitas (Eds.). *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências* (pp. 319-325). Braga: Universidade do Minho.
- French, P. e Maclure, M. (Eds.). (1981). *Adult-child conversation*. Londres: Croom Helm.
- Foucault, M. (1971). *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1972). *The archeology of knowledge*. Londres: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. Dreyfus e P. Rabinow (Eds.). (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: The Harvester Press.
- Gagné, R. (1975). *Essentials of learning for instruction*. Hinsdale Illinois: The Dryden Press.
- Gagné, R. (1977). *The conditions of learning*. Nova Iorque: Holt Rinehart & Winston.
- Gahagan, D. e Gahagan, G. (1970). *Talk reform: Explorations in language for infant school children*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Gaspar, A. (1987). Metacognição: Estratégias de desenvolvimento. In M.O. Valente et al (1987). *Aprender a Pensar* (pp. 25-50). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.

- Gecas, V. (1982). The self-concept.. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Giglioli, P.P. (Ed.). (1972). *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin.
- Ginner, S. e Scotford-Archer, M. (Eds.). (1978). *Contemporary Europe: Social structures and cultural patterns*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12 (2 - 3), 3 - 26.
- Giroux, H. (1989). *Schooling for democracy*. Londres: Routledge.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Gorbutt, D. (1972). The new sociology of education. *Education for Teaching*, 89, 55.
- Gordon, J.C. (1976 a). An examination of Bernstein's theory of restricted and elaborated codes. *University of East Anglia Papers in Linguistics* (2), 1 - 21.
- Gordon, J.C. (1976 b). Concepts of verbal deficit in Bernstein's writings on language and social class. *Nottingham Linguistic Circular*, 5 (2), 31 - 38.
- Gordon, J.C. (1978). The reception of Bernstein's sociolinguistic theory among primary school teachers. *University of East Anglia Papers Linguistics*, Suplemento 1.
- Gordon, J.C. (1981). *Verbal deficit*. Londres: Croom Helm.
- Goodson, I. (1991, Abril). *Bernstein's theory of pedagogic discourse: Applications to curriculum theory*. Comu-

nicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.

Grácio, S. e Miranda, S. (1977). Insucesso escolar e a origem social: Resultados de um inquérito piloto. *Análise Social*, 8, 51.

Grácio, S., Miranda, S. e Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação I: Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grácio, S. e Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação II: A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grimshaw, A.D. (1976). Polity, class, school and talk: The sociology of Basil Bernstein. *Theory and Society*, 3 (4), 553 - 572.

Grinberg Lewin, Z. (1979). Restricted verbal codes: An attempt to modification based on the reproduction of alternatives and observation of solutions. *Arquivos Brasileiros de Sociologia* (3), 121 - 160.

Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic*. Londres: Longman.

Hammersley, M. e Atkinson, P. (1989). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.

Hammersley, M. e Woods, P. (Eds.). (1976). *The process of schooling: A sociological reader*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Hartnett, A. (Ed.). (1982). *The social science in educational studies*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Hasan, R. (1988). Language in the process of socialization: Home and school. In L. Gerot, J. Otdenburg e T. Van Leeuwen (Eds.). *Proceedings of the Working Con-*

ference on Language and Education: Language and Socialization - Home and School (pp. 36 - 96). Sydney: Macquarie University.

- Hasan, R. e Cloran, C. (1989). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M. Halliday, J. Gibbons e H. Nicholas (Eds.). (1989). *Learning, keeping and using language: Selected papers from the Eight World Congress of Applied Linguistics*. Amesterdão: Benjamins.
- Hawkins, P.R. (1977). *Social class, the nominal group and verbal strategies*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Henderson, D. (1971). Contextual specificity, discretion and cognitive socialization with special reference to language. In B. Bernstein (Ed.). (1973) *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap.3). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Hill, C.A. e Varenne, H. (1981). Family language and education: The sociolinguistic model of restricted and elaborated codes. *Social Science Information*, 20 (1), 187 - 228.
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientation to meanings. *Sociology*, 15 (1), 1-18.
- Holland, J. (1985). *Gender and class: Adolescent conceptions of aspects of the division of labour*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Jackson, L.A. (1974). The myth of elaborated and restricted code. *Higher Education Review*, 6 (2), 65 - 81.
- Jacobsen, B. (1981). Collection type and integrated type curricula in systems of higher education: An empirical and theoretical study. *Acta Sociologica*, 24 (1 - 2), 25 - 41.

- Jaeger, R.M. (1988). *Complementary methods for research in education*. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- James, A. e Pafford, W. (1973). The relationship between academic achievement in science and the father's occupation. *Science Education*, 57 (1).
- Jenkins, C. (1989). *The professional middle class and the origins of progressivism: A case study of the new education fellowship, 1920-50*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Karabel, J. e Halsey, A. (Eds.). (1977). *Power and ideology in education*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Kelly, A. (Ed.). (1981 a). *The missing half: Girls and science education*. Manchester: Manchester University Press.
- Kelly, A. (1981 b). Science achievement as an aspect of sex roles. In A. Kelly (Ed.). (1981). *The missing half: Girls and science education* (Cap.5). Manchester: Manchester University Press.
- Kelly, A. (1981 c). Socialisation in patriarchal society. In A. Kelly (Ed.). (1981). *The missing half: Girls and science education* (Cap.4). Manchester: Manchester University Press.
- Kelly, A., Smail, B. e Whyte, J. (1982). Girls into science and technology: The first two years. *School Science Review*, 63, 620-630.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of personnal constructs* (Vols.1 e 2). Nova Iorque: W.W. Norton.
- King, R. (1969). *Values and involvements in a grammar school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- King, R. (1976). Bernstein's sociology of the school: Some propositions tested. *British Journal of Sociology*, 27 (4), 430 - 443.
- King, R. (1979). The search for the invisible pedagogy. *Sociology*, 13 (3), 445 - 458.
- King, R. (1981). Bernstein's sociology of the school: A further testing. *British Journal of Sociology*, 32 (2), 259 - 265.
- King, R. (1983). *The sociology of school organization*. Londres: Methuen.
- Labov, W. (1972). The logic of non-standard English. In P.P. Giglioli (Ed.). *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin.
- Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. Londres: Holder & Stoughton.
- Lawton et al (1978). *Theory and practice of curriculum studies*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Lima, M.J. e Haglund, S. (1982). *Escola e mudança: O sistema educativo*. Porto: Brasília Editora.
- Lobo, A. (1989). *Estratégias metacognitivas no desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento envolvidas na resolução de problemas*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Maccoby, E.E. e Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.M. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology*. Nova Iorque: John Wiley.
- Marjoribanks, K. (1979). Family environments. In H.J. Walberg (Ed.). *Educational environments and effects*:

Evaluation, policy and productivity. Berkeley: Mac-Cutchan.

Marsh, H.W., Parker, J.W. e Smith, I.D. (1983). Preadolescent self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.

Miranda, S. (1978). Insucesso escolar e origem social no ensino primário: Resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras - Algés. *Análise Social*, 14 (55), 609 - 625.

Molnar, A. (Ed.). (1987). *Social issues and education: Challenge & responsibility*. USA: ASCD.

Mónica, F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença.

Mónica, F. (1981). *Escola e classes sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Moore, R. (1983). *Education and production: A generative model*. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.

Morais, A.M. (anteriormente Domingos) (1991 a). Classe social e aproveitamento em ciências - Um estudo da influência de diferentes atributos de classe na sua inter-relação com outros factores sociológicos. In A.M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (Cap.5). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Morais, A.M. (anteriormente Domingos) (1991 b). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. In A.M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (Cap.2). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

- Morais, A.M. (anteriormente Domingos) (1991 c). Influência do nível de exigência conceptual dos professores no sucesso dos alunos em ciências - Um estudo sociológico. In A.M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (Cap.3). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Morais, A.M. (anteriormente Domingos) (1991 d). Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em ciências. In A.M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (Cap.4). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Morais, A.M. (anteriormente Domingos), Fontinhas F. e Neves, I.P. (1991, Abril). *Recognition and realization rules in learning school science: A sociological approach to problem solving*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da NARST - National Association for Research in Science Teaching. Wisconsin, U.S.A.
- Morais, A.M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1990). *Análise sociológica da transmissão - aquisição na sala de aula - Realização de três práticas pedagógicas em Ciências da Natureza do 6º ano de escolaridade*. Filme Vídeo com guião para o professor. Projecto ESSA, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1991, Janeiro). *The recontextualizing of pedagogic discourse at the classroom level - A study of teacher's space for change*. Comunicação apresentada na International Sociology of Education Conference - The State, Policy and Change. Birmingham, Reino Unido.

- Morais, A.M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1991, Agosto). *Cognitive development and coding orientation to meanings: A study of the influence of the social context on the students' level of cognitive development*. Comunicação a ser apresentada na Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku, Finlândia.
- Morais, M. (1989). Aprender a pensar: A compreensão da leitura. *Revista de Educação*, 3, 53-57.
- Moore, R. (1983). *Education and production: A generative model*. Tese de Doutorado, Universidade de Londres.
- Musgrave, P. (1979). *The sociology of education* (3ª ed.). Londres: Methuen.
- Musgrove, F. (1979). *School and the social order*. Nova Iorque: John Wiley & Sons.
- Novais, A. e Cruz, N. (1987). O ensino das ciências e o desenvolvimento das capacidades metacognitivas. In M.O. Valente et al (1987). *Aprender a pensar* (pp. 93-143). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Ochoa, G., Sanchez, J. e Fuster, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Editorial Labor.
- Osborne, R. e Wittrock, M. (1985). The generative learning and its implications for science education. *Studies in Science Education*, 12, 59-87.
- Pedro, E. (1982). Social stratification and classroom discourse: A sociolinguistic analysis of classroom (Tese de Doutorado, Universidade de Estocolmo, 1981). Trad. *O discurso na aula : Uma análise socio-*

linguística da prática escolar em Portugal. Lisboa: Edições Rolim.

Peneda, D. (1989). *Influência de processos diferenciais de ensino-aprendizagem em Ciências da Natureza no aproveitamento dos alunos provenientes dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Peneda, D., Domingos, A.M. (presentemente Moraes) e Medeiros, A. (1989). Teaching science for success: A sociological analysis of differential pedagogic practices. In Vinner (Ed.). *The Proceedings of the Second Jerusalem Convention on Education - Science and Mathematics Teaching: Interaction between Research and Practice* (pp. 512 - 521). Jerusalem : Universidade Hebraica de Jerusalem.

Peneda, D. e Moraes, A.M. (anteriormente Domingos) (1991). Insucesso em ciências: As práticas pedagógicas na sua relação com o aproveitamento, a classe social e a raça. In A.M. Moraes (1991). *Estudos Sociológicos da Sala de Aula - Vol. I: Socialização primária e prática pedagógica* (Cap. 7). Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, 2 (1), 133-155.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). *The growth of logical thinking*. Londres: Routledge.

Pinto, C. (1983). *L'entrée à l'université du Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade de Tours.

Poole, M.E. (1979 a). Elaboration of linguistic code and verbal processing strategies - interdomain analysis. *Psychological Reports*, 45 (1), 283-296.

- Poole, M.E. (1979 b). Social class and linguistic coding. *Language and Speech*, 22 (1), 49 - 67.
- Purkey, W.W. (1978). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning*. Califórnia: Wadsworth.
- Richards, M. e Light, P. (Eds.). (1986). *Children of social worlds: Development in a social context*. Cambridge: Polity Press.
- Reader, A. (1970). *Family, class and education*. Londres: Longman.
- Richardson, J. (1985). *Handbook of theory and research in the sociology of education*. Nova Iorque: Greenwood Press.
- Riding, R.J. (1980). *Aprendizagem escolar: Mecanismos e processos* (trad. de S. Barata). Lisboa: Livros Horizonte (trabalho original publicado em 1977).
- Robinson, W.P. (1973). Where do children's answers come from?. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap. 8). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Robinson, W. e Rackstraw, S. (1972). *A question of answers* (Vols. I e II). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Rodríguez Illera, J.L. (1989 a). Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 2, 11-27.
- Rodríguez Illera, J.L. (1989 b). La teoria dels codis: Una entrevista a Basil Bernstein. *Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 2, 133-146.

- Róman, J.M. (1985). *Condicionamiento cognitivo y comportamiento escolar: Perspectivas actuales sobre psicología cognitiva*. Madrid: Poster.
- Rosen, H. (1973). *Language and class: A critical look at the theories of Basil Bernstein*. Bristol: Falling Wall Press.
- Rosen, H. (1974). *Language and class*. In D. Holly (Ed.). (1974). *Education or domination?*. Londres: Harrow Books.
- Rutter, M. et al (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Salema, H. (1989). Aprender a pensar: A composição escrita. *Revista de Educação*, 3, 59-63.
- Sequeira, M. (1981). Padrões de raciocínio em alunos portugueses: Implicações para o currículo e ensino das ciências na escola secundária. *Aprendizagem e Desenvolvimento*, 1 (3), 39-49.
- Shavelson, R.J. e Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 73, 3-17.
- Shayer, M. (1982). Cognitive acceleration and science education. In J. Head (Ed.). *Science education for the citizen*. Londres: Chelsea College, Universidade de Londres.
- Shayer, M. e Adey, P. (1981). *Towards a science of science teaching: Cognitive development and curriculum demand*. Londres: Heineman Educational Books.
- Shulman, L.S. e Kreislar, E. R. (Eds.). (1966). *Learning by discovery: A critical appraisal*. Chicago: Rand McNally.

- Siegel, S. (1975). *Estatística não - paramétrica - Para as ciências do comportamento* (Trad. de Alfredo Freitas). São Paulo: McGraw-Hill (trabalho original publicado em 1956).
- Solomon, J. (1983 a). Learning about energy: How pupils think in two domains. *European Journal of Science Education*, 5, 49-59.
- Solomon, J. (1983 b). Messy, contradictory and obstinately persistent: A study of children's out-of-school ideas about energy. *School Science Review*, 65 (231), 225-229.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970 - 1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1987). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Projecto de investigação, Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Stoer, S. (1989, Janeiro). Educação e democracia num país da semiperiferia. Comunicação apresentada no I Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Stubbs, M. (1975). Teaching and talking: A sociolinguistic approach to classroom interaction. In G. Chanan e S. Delamont (Eds.). (1975). *Frontiers of classroom research*. Slough: NFER.
- Stubbs, M. (1983). *Language, schools and classrooms* (2ªed.). Londres: Methuen.

- Stubbs, M. e Delamont, S. (Eds.). (1976). *Explorations in classroom observation*. Londres: Wiley.
- Tavares, M. (1991). *O sentido das práticas na formação dos professores: Um contributo para o estudo do desenvolvimento profissional*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Tuckman, B.W. (1978). *Conducting educational research* (2ª ed.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Turner, G. J. (1972). Social class and children's language of control at age five and age seven. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap.7). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Turner, G. e Mohan, B. (1970). A linguistic discription and computer program for children's speech. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Turner, G. e Pickvance, R. (1971). Social class differences in the expression of uncertainty in five-year-old children. In B. Bernstein (Ed.). (1973). *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Cap.5). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Tyler, W. (1984). *Organizations, factors and codes: A methodological inquiry into Bernstein's theory of educational transmissions*. Tese de Doutoramento, Universidade de Kent.
- Tyler, W. (1985). The organizational structure of the school. *Annual Review of Sociology*, 15, 49 - 73.
- Tyler, W. (1988). *School organization: A sociological perspective*. Londres: Croom Helm.

- Valente, M.O. (1989). Projecto DIANOIA: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Revista de Educação*, 3, 41-47.
- Valente, M.O. et al (1989). A metacognição. *Revista de Educação*, 3, 47-51.
- Vasconcelos, N. (1987). Intuitive concepts of force and motion. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Veiga, F. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.
- Viegas, J.F. (1987 a). *A escola e a desigualdade social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Viegas, J.F. (1987 b). From the "theories of social and cultural reproduction" to the "theory of resistance". Comunicação apresentada na 10ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Birmingham.
- Viennot, L. (1983). L'implicite en physique: Le raisonnement fonctionnel chez les étudiants. In A. Giordan e J. Martinand (Eds.). *Quels types de recherche pour rénover l'éducation en sciences expérimentales?*. Paris: Universidade de Paris VII.
- Walden, R. e Walkerdine, V. (1982). Girls and mathematics: The early years. *Bedford Way Papers*, 8. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- Walkerdine, V. e Lucey, H. (1989). *Democracy in the kitchen: Regulating mothers and socializing daughters*. Londres: Virago Press.
- Watson-Gegeo, K.A. (1991, Abril). *Toward thick explanation in ethnographic research*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of AERA, Chicago, U.S.A.

- Webb, C. (1981). Classification and framing: A sociological analysis of task-centred nursing and the nursing process. *Journal of Advanced Nursing*, 6 (5), 369 - 376.
- Whitty, G. e Young, M. (Eds.). (1976). *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton Books.
- Willis, P.E. (1977). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wolcott, H. F. (1988) Ethnographic research in education. In R. Jaeger (Ed.). (1988). *Complementary methods for research in education* (Secção IV). Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Woods, P. (Ed.). (1980). *Teacher strategies*. Londres: Croom Helm.
- Woods, P. e Hammersley, M. (Eds.). (1977). *School experience*. Londres: Croom Helm.
- Young, G.M. (1982). The elaborated code: A new formulation within a functional framework. *Language and Speech*, 25 (1), 81 - 93.
- Young, G.M. (1983). A systemic model of the elaborated code. *Language and Speech*, 26 (2), 171 - 190.
- Young, M.F. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan.
- Young, M. e Whitty, G. (Eds.). (1976). *Explorations in the politics of the school knowledge*. Londres: Nafferton Books.
- Young, M. e Whitty, G. (Eds.). (1977). *Society, state and schooling*. Londres: The Falmer Press.